DOCUMENT RESUME

ED 346 734 FL 020 455

TITLE	German for "A" Level: A Resource-Based Approach. Teaching Languages 5.
INSTITUTION	Centre for Information on Language Teaching and Research, London (England).
REPORT NO	ISBN-0-948003-05-7
PUB DATE	85
NOTE	145p.
PUB TYPE	Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052) -- Tests/Evaluation Instruments (160)
EDRS PRICE	MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Education; Critical Thinking; Foreign Countries; *German; *Language Tests; Resource Materials; Secondary Education; *Second Language Learning; Student Centered Curriculum
IDENTIFIERS	*Authentic Materials; Great Britain

ABSTRACT

In view of frustration and dissatisfaction expressed by British language teachers, this book takes a critical look at the present "A" level language examinations and makes a radical reappraisal of the needs of students learning German for "A" level and other examinations. It suggests a fundamental change of emphasis from traditional grammar/translation methods to a more stimulating communicative approach centered around the interests and the intellectual development of students. It outlines systematic procedures for exploring authentic materials and texts of a wide variety of styles and register, proposing a multi-media approach to language learning that is student-oriented. This methodology is illustrated by a series of authentic texts with examples. The book also proposes a new style of "A" level examination that matches this learner-centered approach. Since learners of all ages can use their own initiative and intellectual skills to delve critically into learning a foreign language and culture, this volume is applicable to Sixth Form, Further, or Adult Education. The ideas and techniques may also be of interest to teachers of other languages who have a working knowledge of German. Appended are some useful sources of authentic materials for teaching German in the Sixth Form. Contains 12 references. (LB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

teaching languages 5

German for 'A' level: a resource-based approach

ED346794

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

John Hawkins

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

FL 020 455

BEST COPY AVAILABLE

Centre for Information on Language Teaching and Research

German for 'A' level:
a resource-based approach

CILT

Centre for Information on Language Teaching and Research

First published 1985, reprinted 1987
Copyright©1985 Centre for Information on Language Teaching and Research
ISBN 0 948003 05 7

Printed in Great Britain by Direct Printers

Published by Centre for Information on Language Teaching and Research, Regent's College, Inner Circle, Regent's Park, London NW1 4NS

All rights reserved. No part of the publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior permission of the Copyright owner. Copyright is waived on the students' worksheets. Teachers are invited to make full use of them in class.

Contents

	Page
Members of the German Working Party	v
Acknowledgements	vi
Foreword	vii
Introduction	1
The Teaching materials	11
Karla	23
Liebe zwischen Ost und West	30
Interview mit Corinna	40
So stell ich mir mein Alter vor	48
Interview mit Schülern aus dem Thomas-Mann-Gymnasium in München	54
Schrecklich tot alles - Wer bin ich?	64
Leider nur ein Vakuum	70
Trau keinem unter Zwanzig	73
Die reichen Plebejer	81
Assessment	87
Part I: Coursework	94
Part II: Final Exmination	111
Appendix I	134
Appendix II	135

Members of the German Working Party

Michael Cordner	Head of German, Brockenhurst Sixth Form College, Hampshire.
Dr Gerold Deffner	Fachberater für Deutsch als Fremdsprache, Goethe-Institut, London.
Ebba-Maria Dudde	Referentin für pädagogische Verbindungsarbeit, Goethe-Institut, London (until July 1982).
Mary Hunter*	Senior Teacher, Wolverley High School, Kidderminster, Worcestershire.
Peter Satchwell (Chairman)	Languages Inspector, Surrey.
Mary Sellers	Head of Castle Hall, Kenilworth School, Warwickshire (formerly Head of German, Alton Sixth Form College, Hampshire).
Dr Barbara Sietz	Referentin für pädagogische Verbindungsarbeit, Goethe-Institut, London.
Keith Watson	Vice Principal (formerly Head of German), St Austell Sixth Form College, Cornwall.
Ingrid K J Williams	Senior Lecturer in German, Ealing College of Higher Education.

*Mary Hunter was also a member of the Hampshire French 16-19 Study Group.

Acknowledgements

The members of the German Working Party wish to express their gratitude to the staff of the Goethe-Institut, London, who have offered facilities, accommodation and warm hospitality on a considerable number of weekends, and to Dr Ann Harding (who set up the Working Party) and the various colleagues from all parts of the country who have contributed to the Working Party discussions.

Our greatest debt, as will be apparent from the constant references we have made to their work, is undoubtedly to the Hampshire 16-19 Study Group. French 16-19: a new perspective (Hodder & Stoughton, 1981) has been a constant source of inspiration to the German Working Party.

The publishers wish to thank the following copyright holders for permission to reproduce copyright material:

p. 64 "Guten Abend ..." by Marie Marcks: Reinbeker Bilderbogen, Rowohlt Verlag, Reinbek.
p. 65 "Schweigende ..." by Marie Marcks: Schöne Aussichten, Elefanten Press Verlag, Berlin.
p. 70 "Leider nur ein Vakuum" von Udo Lindenberg
(C) 1974 by Bebotom-Verlag GmbH, Hamburg
p. 98 Scala 5/82, p. 15-17.
p. 99 Stern 26/82, p. 12-22.
p. 100 Jugendscala 4/80, p. 3-5.
"Wo Ausländer arbeiten": Globus Kartendienst.
p. 101 "Europa ...": Scala 5/82, p. 16.
"Fast jeder ...": Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1.4.82.
Photograph: Bundespresseamt.
"Rund 40 000 ...": Scala 5/82, p. 17.
"Ausländer ...": Globus Kartendienst.
p. 102 Der Spiegel 46/82, p. 90.
Photograph: Manfred Vollmer.
p. 103 Der Spiegel 46/82, p. 84-90.
p. 104 Sabine Reuter, Süddeutsche Zeitung, 17.8.82.
p. 105 Die Zeit, 3.12.82.
p. 106 Frankfurter Rundschau, 6.9.82.
p. 107 Bonner Rundschau, 17.5.82.
p. 108 Detmar Hauke, Deutscher Club, BBC School Radio, 10 January 1985.
p. 111 "Ich habe ...": Geographie Band 3, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974.
"Unsere Erde ...": VDI Verlag, Düsseldorf.
p. 112 Photograph: Bundespresseamt.
"Öl": nordpress.
p. 113 Jugendscala 5-6/78, p. 26-27.
p. 114 Globus Kartendienst.
p. 115 "Reinere Luft ...": Globus Kartendienst.
"Neue Umweltschutz-Technologien": Scala 10/84. p. 4.
"Der Statistik nach ...": Scala 10/84, p. 5.
p. 118 Christoph Lindenmeyer, Deutscher Club, BBC School Radio, pilot programme, 1983.
p. 120 32 Interviews, Inter Nationes.
p. 122 Deutscher Kulturspiegel (August 1980), Inter Nationes.
p. 125 Al Wolff, Deutsch für die Oberstufe, BBC School Radio, 10 March 1976.
p. 128 Christa Mewes, Christ and Welt.
p. 130 Roswin Finkenzeller, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18.9.81.

It has not been possible in all cases to trace copyright-holders; the publishers would be glad to hear from any such unacknowledged copyright-holder.

In the case of the sample teaching materials, sources and/or copyright-holders are always mentioned at the beginning of the Teacher's Notes.

Foreword

For several years language teachers have expressed frustration and dissatisfaction with the objectives set before their students by the 'A' level examiners. Teachers have questioned the value of 'traditional' 'A' level syllabuses to students whose needs have changed dramatically in the last decade - for we are no longer living (if ever we were) in a world where academic knowledge alone is sufficient equipment to survive in a society of constantly accelerating technological and scientific change. It is essential to equip our sixth formers with as many 'life skills' as we can provide in all areas of the curriculum. Foreign languages have a major role to play in developing communicative competence and confidence in our students.

The publication in 1981 of French 16-19: a new perspective (1) was a major contribution towards a radical reappraisal of the objectives we should be setting sixth formers in foreign languages, of the basic methodology we should be adopting in order to increase significantly the linguistic competence of our hitherto shy and all too often tongue-tied 'A' level students and at the same time provide them with skills which have a retrieval value in the real world outside the classroom. Many language teachers have already experimented with this new approach, adopting a student-orientated methodology and seeking texts and themes which offer their students intrinsically interesting material and insight into the culture and attitudes of the French, Germans, Austrians, Swiss and Spaniards today. These teachers have set out to involve the students personally in problems of international importance, to encourage them to express in the foreign language emotions, opinions and reactions prompted by the stimulus of authentic texts from foreign publications and the foreign media.

It is in the knowledge that many of our Germanist colleagues throughout the country have begun to work in this way that we have endeavoured to produce a document which sets out principles of working with authentic German texts and provides examples worked in a similar fashion to those contained in French 16-19: a new perspective. We should all be working to establish a broader curriculum in the sixth form in order to give our students a greater stock of skills to draw on and the confidence to use them once they have left the classroom. There is an urgent need for scientists, engineers, businessmen and -women who, in addition to their specialist professional skills, have the confidence to use at least one foreign language as a tool for everyday communication and access to vital information in their field of work. If we are to equip our 18-year-olds in future with an education which will enable them to play their full part in Europe and the world we must endeavour to offer them a much more flexible, versatile and balanced course than the narrow, over-specialised package available at present. The 'A' level statistics for foreign languages quoted on the following page are alarming. The time has come to reverse the downward spiral in the number of post-16 language students. If we are to avoid the prospect of whole generations of monoglot sixth formers in the 1990s we must offer a more obviously relevant, rewarding and useful course to prospective learners. We must concur with Frank Corless and Ralph Gaskell in their claim that there

> '... is now a growing demand that the fragmentary language course, often conducted chiefly in English and largely divorced from the foreign culture, with its emphasis upon translation and academic writing activities, should be replaced by something more in tune with the needs of the students and the demands of the modern world. What is required instead is a coherent course, working essentially within and through the foreign language and based upon authentic language samples. This implies that knowledge of a language and how to use it for communicative purposes can be acquired only by direct contact with that language operating in a range of styles and for a variety of purposes.' (2)

It is our hope that the change of emphasis and methodology proposed in this book will contribute to a future expansion of language learning in our sixth forms and that the examination boards will now take seriously the pressing need for a reappraisal of objectives and syllabuses in 'A' level languages.

Introduction

It is not difficult to list the reasons pointing to the urgent need for a change in the content and methodology of 'A' level foreign language syllabuses. The number of students continuing with the study of a foreign language in the sixth form over recent years is alarmingly low: the percentage of all school leavers in England and Wales in 1981 who achieved an A-E grade in a language at 'A' level was:

2.2% FRENCH
0.8% GERMAN
0.2% SPANISH

(Figures quoted in the DES consultative document Foreign Languages in the School Curriculum, 1983) (3). There is considerable teacher and student dissatisfaction with the current syllabuses since they fail to cater for the wide range of interests and aspirations of potential 'A' level language students now entering sixth forms, many of whom no longer have their sights set on a traditional university language course. Equally significant are the pressures nationally for a more practically based curriculum; a curriculum that is orientated towards the development of skills rather than to the acquisition of a body of knowledge.

Graded Objectives in Modern Languages have established themselves, largely through teacher initiative, in a considerable number of LEAs - over 70 schemes are recorded by the GOML Steering Committee in 1983. The emphasis of these schemes on the practical use of the foreign language, coupled with the improvement in communicative competence encouraged by Graded Objectives, has had a direct and significant influence on the development of new, more realistic syllabuses now being put forward by the various examining groups for 16+. (See Note p 8.) One of the implications of Graded Objectives is a change from norm- to criterion-referencing. A logical extension of this is the development of pupil profiles, a development which is attracting considerable publicity as in the case of the OCEA (Oxford Certificate of Educational Achievement) scheme launched by Oxfordshire, Leicestershire, Coventry and Somerset, where the principles behind Graded Objectives are being extended to other areas of the curriculum.

A variety of pre-vocational and vocational preparation courses is now available to 16-year-olds, all of which stress the importance of the development of skills. The City & Guilds of London Institute, for example, emphasises in its courses that the 'process skills' run right through each aspect of the students' activities (4). Similarly, the Business Education Council (now BTEC) has laid down criteria for its courses (including foreign language modules) requiring a 'more deliberate focus on student activity, the learning process, and the development of skills' (5). The most important question therefore is not WHAT the student should learn, but HOW he or she should learn. It is within this wider educational context then that we are looking afresh at 'A' level German.

What is the aim of an 'A' level language course, and for whom are such courses to be designed? First and foremost, the course should contribute to both the emotional and the intellectual growth of the language learner. If this is to be achieved, we must make sure that WHAT and HOW we teach (and WHAT and HOW the students learn!) reflects the motivations and interests of these learners. We should as teachers guide rather than prescribe. We should start from where our students are, if we are to engage their interest and develop their individual skills and abilities. We should emphasise the practical language skills and uses - by providing realistic, authentic texts and contexts to be developed both linguistically and conceptually. It is equally important and relevant in the general educational context to develop the intellectual skills. This demands a more global, integrated approach to the study of the language: classroom activities, while not in any way excluding grammatical and structural exercises, should focus on the performance of tasks, which involves not only the practising of the four language skills, but also the development of the intellectual processes. Such an approach would seem to be tailor-made for the range of potential 'A' level students now in our schools and colleges.

> 'Advanced language classes contain students from a variety of backgrounds, with mixed motivation and aspirations, mixed abilities and needs. These students may be at least as interested in practical tasks as in abstract thinking; their personal culture may well owe more to the television set than the library book ... They are almost certainly passing through a period of emotional and intellectual adjustment, a tentative or impetuous exploration of their own possibilities and of what the world can offer.' (French 16-19, p 5)

The result of such considerations must be a shift in emphasis of the role of both teacher and learner. The teacher must now be the stimulator, the 'animateur' in the classroom, not the fount of all wisdom; the student must be an active participant in the learning process and contribute to the group's research. It goes without saying that this will be carried out almost entirely in the target language.

The distinctive character of the new approach proposed by the French and German Study Groups is contained in the following five principles:

1. The starting point is the language learner. Each is to be seen as an individual with his/her own background, abilities, motivation and aspirations; a point already emphasised in the Schools Council N and F proposals in 1977. (6)

2. As wide a variety as possible of authentic texts should be used to cater for each learner's interests and individuality. Such material should be carefully selected to stimulate genuine responses.

3. The teacher, in her/his new role, becomes a resource. He/she must adopt the role of 'animateur', since the aim is to make the student linguistically and intellectually independent.

4. The teacher must strive, as stimulator, to develop in the student those 'process skills' which we have called the 'intellectual skills' in order to enable the student to use the authentic materials effectively, to achieve a command of the practical, specifically linguistic skills and competencies.

5. It is upon these skills that the learner's active participation in the communicative process ultimately depends. The end product should be a linguistically independent student who is able to control the language he/she has mastered by active involvement and who is no longer reliant on textbook or teacher.

These five factors, in combination, help the learner towards the goal of communicative competence: by this we mean the ability of the learner to respond appropriately to a wide range of language and situations as well as initiating conversation and discussion.

Some further discussion of what is meant by 'authentic texts' and the principles behind the selection of texts in general may be helpful at this point.

Text types

Table 1 of French 16-19: a new perspective (p 10) sets out clearly the main text types appropriate to a course of this nature and cites examples of each type. They range from conversational speech through informative writing and speech, narrative material, descriptive and poetic language, to persuasive and opiniative texts. Clearly, these categories reflect those already widely used in the teaching of English.

Selection of texts

Texts can be both spoken and written; they can incorporate a considerable amount of visual material or they can be video tapes. These texts are the starting points, the quarry from which the learner extracts both language and ideas. The work arising from them may be in spoken, written or diagrammatic form. There is no need to avoid using certain texts because they appear at first sight to be too 'difficult' for the target group: any difficult new words and phrases can be teased out by the use of analogy, by reading a whole text section to get the gist, by providing some form of 'advance organiser' or a simpler 'parallel text', even a series of visuals to aid comprehension and thus provide a way into the text (cf the excellent exposé in Neuner's Übungstypologie,

pp 47 ff) (7). It is the purpose for which we use a text with our students which now becomes paramount: what do we want them to achieve and to what uses are they going to put the language they have learnt from any given text or group of texts. The goal is the extension of vocabulary and structure, enabling the student to express new, more complicated ideas. This therefore presupposes that the teacher will provide not 'concocted' material, but authentic texts drawn from the foreign country and its culture.

Authenticity of texts

It could be argued that even at an advanced level of lingustic development it is impossible to use authentic material. Nevertheless, if we are to prepare our students thoroughly for the infinite variety of styles of spoken and written German they will encounter in German-speaking countries, they must be equipped as far as possible to cope with the inevitable unpredictability of language and situations that we have all had to contend with abroad or in our own country. If we accept therefore that we are not expecting 'authentic' native standards of spoken or written production - though we will naturally aim to achieve something close to it - we can accept that exposure to authentic recorded and printed material as a stimulus to individual work is possible, indeed essential. Defining what is 'authentic' is not always simple, but Krüger provides us with helpful criteria in the Übungstypologie:

> ' - Ein authentischer Text hat immer eine Intention, er will etwas mitteilen (und dieses Mitteilen darf sich nicht in der Vermittlung situativ verpackter Grammatik erschöpfen).
> - Ein authentischer Text hat entsprechend seiner Mitteilungsabsicht einen Adressaten in der Realität.
> - Ein authentischer Text hat eine bestimmte Form (Bericht in der Zeitung/im Rundfunk/im Fernsehen).' (p 25)

By these criteria it is clear that 'concocted' material and texts which have been 'simplified' by non-native speakers are unacceptable in this context.

> 'Analysen vieler Lehrwerke haben gezeigt, daß ein künstlich erstellter, außerhalb der Lehrbuchrealität nicht existierender Text interaktive Übungsabläufe erst gar nicht ermöglicht ...' (Übungstypologie, p 25).

The text types we must use in class and in the examination need therefore to be of the kind listed by Corless and Gaskell in Teaching modern languages, p 83, for as Neuner maintains, almost any authentic text is suitable for classroom use, from timetables to poems, provided that they form a stimulus for genuine communication and linguistic activity. Obviously, literary texts are authentic, and some literary extracts are included in the worked examples in this book.

Magazines printed in Germany specifically for foreign students, such as Jugendscala, have been written by native speakers with a real audience in mind and can be regarded for our purposes as authentic. There is no shortage of authentic material available to teachers of German in this country - it is what we make of it that is important for our students. The crucial point is after all not whether a text, or group of texts, is 'easy' or 'difficult', but whether the text is intrinsically interesting to the learners and whether it will provoke a genuine response from them. In selecting our texts we must be quite clear about what use we expect the learner to make of the ideas and the language. As Neuner, Krüger, Grewer put it:

> 'Im pragmatischen Umgang mit authentischen Texten geht es nur selten um das Verstehen aller Details ... oft aber um die globale Sinnerfassung oder um das Erfassen ganz bestimmter Information (selektives Verstehen) ... Kein Text ist an sich zu schwierig zur Verwendung im Deutschunterricht! Es kommt entscheidend darauf an, für welchen Zweck er verwendet wird und was der Schüler mit seiner Hilfe lernen soll.' (Übungstypologie, p 50)

We have set out on page 2 the five main elements which characterise the new approach. What changes in teaching/learning techniques and methodology are necessary to put those principles into practice? If the stimulus material is to be authentic, the student will be faced with the task of unravelling not just the vocabulary but also the idiomatic language before he or she can begin to come to terms with even the surface meaning of

the text. And once the basic message of the material has been grasped, how exactly does the student arrive at the point where he or she can respond in an appropriate way to the stimulus and feel able to express new ideas arising from the text - indeed to go beyond the text, to produce new language and formulate what are, for him or her, new concepts, new points of view? The answer to this question requires a fresh look at what we mean by: comprehension; intellectual/study skills; and written/spoken production.

Comprehension

'Work with texts places the comprehension skills where they belong: at the start of the whole language-learning process' (Ralph Gaskell). It has become patently clear that the comprehension skills must be the stock-in-trade, the prerequisite of every language learner if he or she is to achieve even a modest level of communicative competence, for if the students cannot understand what is said or written they cannot respond - and without that initial response communication simply does not begin.

Comprehension has to be seen not merely as an exercise, but as the essential initial activity when coming to terms with a text. In the traditional approach to foreign texts it has been common practice for the teacher to explain new words and structures of a text before it was given to the learners, who then had only to 'recognise' - but not necessarily interpret - what they had already been made familiar with, i.e. the text was presented to them only after a good deal of language work had been done. Learners were thus not engaged in the genuine comprehension processes, since most of the problem solving had been done for them by the teacher. That is why we, the teachers, and they, the learners, have hitherto been ill-prepared to come to terms with authentic texts, spoken or written. The importance of practising comprehension strategies, of encouraging learners to make intelligent guesses, to make predictions as to the possible meanings of a phrase, a sentence, a paragraph, in the foreign text without resort to literal translation has now to be acknowledged as a fundamental principle of language learning to be pursued at all stages, with beginners and advanced students alike. In the approach we are adopting here the students are required to tackle the text themselves, to discover the language and ideas, to get to grips with the basic message of the text by using the strategies - what we have termed the perceptive skills - outlined in the three-stage methodology on page 5.

The two models of comprehension activities shown at the end of this introduction on page 9 emphasise the intellectual skills which are demanded: collating, classifying, making inferences, analysing, judging, evaluating. These are the essential skills which in the Hampshire Group's proposals are called 'Study skills' and which we have termed 'Intellectual skills'.

Intellectual skills

At 16+ the tasks performed by the student are, at present, almost exclusively linguistic ones. Those set for 18-year-olds should, as is proper, be considerably more sophisticated in intellectual terms: at this level of language learning the student needs to 'identify the significant features of a message'. He/she is required to 'analyse, to classify, to pursue a line of thought or consider counter-arguments, to summarise or adapt, to interpret symbolic or pictorial clues, to detect bias or prejudice in the presentation of a case, to grasp implications.' (French 16-19, p 8.) The student needs these intellectual skills, yet they cannot be acquired separately from the linguistic activity: they are the capacities through which the language is acquired and developed. Moreover, in the context of 'intellectual and emotional growth' these intellectual/study skills are needed by the student in all areas of his learning activity across the whole curriculum, and subsequently in his working and leisure time. They are indeed 'life skills'. This argument is elaborated with some force by Corless and Gaskell in Teaching modern languages, p 81.

Written and spoken production

The outcome of this joint linguistic/intellectual activity should be sustained language production. This implies that the learner, having acquired and practised new language and ideas from the authentic texts in the first two stages, is now able to apply them for his or her own purposes, can respond in the appropriate register and is able to take initiatives in conversation and discussion. Eric Hawkins has provided food for thought in this context:

> 'Only through a progressive apprenticeship in comparison can judgment be learnt - and learning how to make fair judgments is the beginning of wisdom. But the unique value of the apprenticeship in judgment learnt by able pupils in the foreign language classroom is that the pupil does not have to take the teacher's (or the textbook's!) word for it. The foreign language teacher says in effect to the adolescent: what we are now learning in the classroom is in preparation for your journey abroad and your reading, when the language tools you are sharpening will be used to answer the question: 'What exactly are the differences between the way of life in the foreign community and the way of life you know at home?' The language, learnt from textbook and teacher, is also intended to be used to ask: 'How does the picture of the foreign country learned in the classroom compare with reality?' (Modern languages in the curriculum, p 44.) (8)

This apprenticeship must therefore aim to equip the student ultimately to operate independently of teacher and textbook if he or she is to be treated with respect by native speakers when using the language abroad - if he or she is to achieve in effect communicative competence.

The three-stage methodology

The three elements just discussed - comprehension, intellectual/study skills, written and spoken production - are of course not new, though they are seen in a new light and as complementary to each other in a learning process conceived in three stages. In order to avoid confusion, however, it must be made clear that, although it is true that Stage I of the learning process is mainly about 'comprehension' and Stage III about 'production', the intellectual skills are certainly not restricted to Stage II.

The first stage is
DISCOVERY OF THE TEXT - the acquisition of facts and language

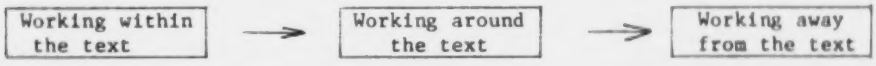
The second stage is
SORTING AND PRACTISING - of grammar, structures, vocabulary as well as ideas

The third stage is
SPOKEN OR WRITTEN PRODUCTION - putting the newly acquired language to use, using existing knowledge to meet new tasks and challenges

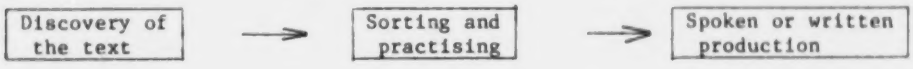
This learning process is summarised in the following diagram:

TABLE 1

1. Learning to be independent

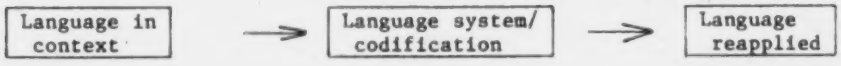


2. Language acquisition



3. Language in use

4. The language system



(Ralph Gaskell)

It should be stated that the new approach described here in the context of 'A' level work is no less valid at third to fifth form level. Insofar as the Graded Objectives texts include the production of spoken language as an integral part of the achievement, the method is already in use prior to sixth form level. Indeed, the potential success of this approach with 13 to 15-year-olds has been convincingly demonstrated by Ralph Gaskell, Frank Corless and Kate Corney: authentic texts offer excellent stimulus material for this age group also. As far as the sixth form is concerned it should be borne in mind that there is an implicit assumption and expectation that students will be working at the third, PRODUCTION stage in the first year of the sixth form course as well as the second.

The relationship between the intellectual processes (the study skills) and the language learning activities is summarised in Table 2 below:

TABLE 2 Study skills and language learning activities

Degree of support/independence	Intellectual processes	Performance tasks
I WORKING WITHIN THE TEXT Discovering the text Collecting language/ideas	(analytical processes) - decoding - recognising - identifying - selecting - classifying - sequencing	- transcribing - completing - note-taking - making lists of language and facts - asking/answering questions
II WORKING AROUND THE TEXT Sorting, practising language/ideas	- matching - reorganising - inferring - interpreting - selecting/ rejecting - evaluating	- summarising - renarrating - expanding condensed material - elucidating - interpreting
III WORKING AWAY FROM THE TEXT Independent, integrated use of newly and previously acquired language/ideas/ knowledge		- role-playing - dramatising - adapting - counter-argument - personal/ imaginative writing
AT ALL STAGES: Cross-reference to other sources and materials, including reference books, teacher, tape, video, film, native speakers, dictionary		

(Slightly adapted from Table 2 of French 16-19)

We must emphasise that the components of this methodology are not new at all: they are already in use in many sixth form classrooms in Britain in one form or another. What is new is the total 'package' - the process. Nor is this approach unique to this country or to the teaching of French and German: Gerd Neuner and his colleages illustrate clearly in their Übungstypologie the distinction between a formal structural/grammatical approach to learning and one in which the learner is involved in an activity requiring him to process, interpret and use the information from a text. There is a stark contrast between the intention of a text like the 'Turnstunde' quoted on page 8 of the book, where the exploitation is a purely mechanical grammar drill, and the exploitations illustrated in the 'Sprachhandlungen und Übungsschritte' on pp 20 ff. We give a summary of these below as there is a close parallel with the three stages that we have

suggested, except that Neuner divides Stage II into B and C. Neuner's approach is aimed specifically at the early stages of language learning, but the strategies propounded in the Übungstypologie are equally valid for advanced learners:

TABLE 3 Sprachhandlungen und Übungsschritte

A	Entwicklung von Verstehensleistungen
	- (See especially the Verstehenshilfen on pp 47-67)
B	Grundlegung von Verständigungsfähigkeit
	- es geht um Sprachfunktionen und ihre Realisierungen ... um stark gesteuerte Übungen zur Organisation der Formen einer Fremdsprache, ... zu Grammatik und Syntax - die Übungen sind noch reproduktiv und stark gelenkt
C	Entwicklung von Verständigungsfähigkeit
	- weniger starke Steuerung der Verständigungsleistungen der Sprachlerner - stärkere produktive Verwendung von sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Informationen
D	Freie Meinungsäußerung/Anwenden von Simulationen
	- Handeln in der Fremdsprache soll spontan zu einem Sachverhalt, begründend oder kommentierend erfolgen - Simulationen (mit Hilfe von Tabellen bzw. beispielhaften Diskursabläufen)

As in the three-stage approach of Table 2 the progression leads systematically from comprehension (getting to grips with the content/the message of the text), through acquisition of new language items (practising the language and ideas in context) and consolidation (boosting the student's self-confidence to operate in the FL with some sense of independence), to the final stage of individual and independent expression of opinions (creative use of the language learnt). The Übungstypologie contains a considerable number of examples of exploitations of authentic German texts of varying levels of difficulty and illustrates well under the A/B/C/D headings from Table 3 the carefully controlled sequence of teaching procedures advocated above.

The fresh approach to language learning advocated here, in providing simultaneously for the student's linguistic and personal development, will go a long way towards satisfying those demands for 'academic rigour and intellectual versatility' mentioned by Richard Beaton in his review of the Hampshire French 16-19 document (9), and which are the hallmark of a good 'A' level student of whatever discipline. The skills of analysis, gist reading and summary which Beaton calls for are fostered by the intellectual processes we have outlined. Furthermore, we do not accept the view that this new approach implies linguistic development at the expense of literary appreciation and response; on the contrary, experience of a variety of styles and registers of language and the development of critical awareness through the study skills will enable more mature, more sensitive responses to be made. The more gifted student will still pursue literary interests and with heightened awareness.

These proposals cater for a broad range of ability, background and interest. They cater for the intellectual and emotional development of all those students capable of achieving 'A' level standard. Nonetheless the learning/teaching procedures are recognised as being very demanding of both student and teacher. Members of the German Working Party are well aware of the problems facing all sixth form teachers who are perennially meeting groups of learners with wide disparities in linguistic experience and achievement. The methodology suggested in this book provides a valuable means of easing the transition for 16-year-olds into 'A' level work, a need which many teachers of German are already striving to meet by the judicious choice of appropriate texts and

themes. It aims to provide a sound foundation of confidence in using the foreign language and of practical language skills which will prove of value to the learner long after he/she has left the classroom.

NOTE

There is considerable encouragement for language teachers (and learners) in recent discussions of the new 16+: the NCLE Working Party on Criteria for 16+ examinations in foreign languages (CILT, 1981) states

> ' ... that the form of language competency that should be central to the course and the examination is that of language as a communicative tool.' (10)

Pointing out the hitherto excessive preoccupation of examination boards (at both 'O' and 'A' level) with the formal system of language and with accuracy, rewarding students for 'complexity of language' rather than effective communication, the NCLE Working Party goes on to propose that

> ' ... the school course, and therefore examinations, should foster the skills and knowledge necessary to meet such practical aims as enabling the pupil to communicate in face-to-face situations with speakers of another language, to search for, discover and understand information relevant to his/her needs and interests through the medium of another language - and to mediate between two monolingual members of the two language communities concerned. This implies an emphasis in teaching and testing on tasks which have a high face validity, in which the relevance and appropriateness of the activity are clear to the learner.' (10)

This is precisely the basis of the arguments set out in this book for a change to student-orientated, skills- and resource-based learning at 'A' level. Our arguments are further endorsed by the National Criteria for French (German, Spanish, Italian) at 16+ which set out the following aims in the 1982 Report of the Joint Council of examination boards (11) and in the final Joint Council Statement, spring 1985 (12).:

(i) to develop the ability to use the foreign language effectively for purposes of practical communication

(ii) to form a sound base of skills, language and attitudes required for further study, work and leisure

(iii) to offer insights into the culture and civilisation of the foreign country

(iv) to develop awareness of the nature of language and of language learning

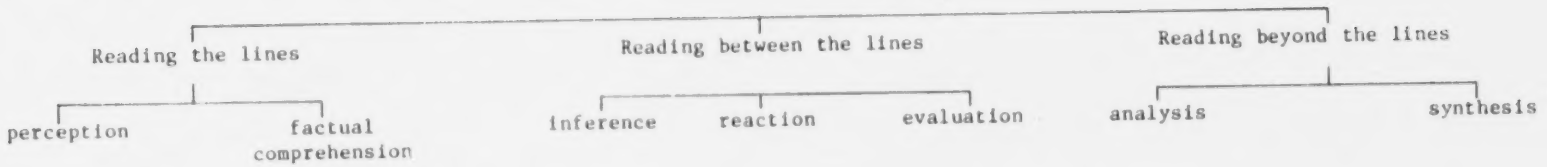
(v) to provide enjoyment and intellectual stimulation

(vi) to encourage positive attitudes to foreign language learning and to speakers of foreign languages and a sympathetic approach to other cultures and civilisations

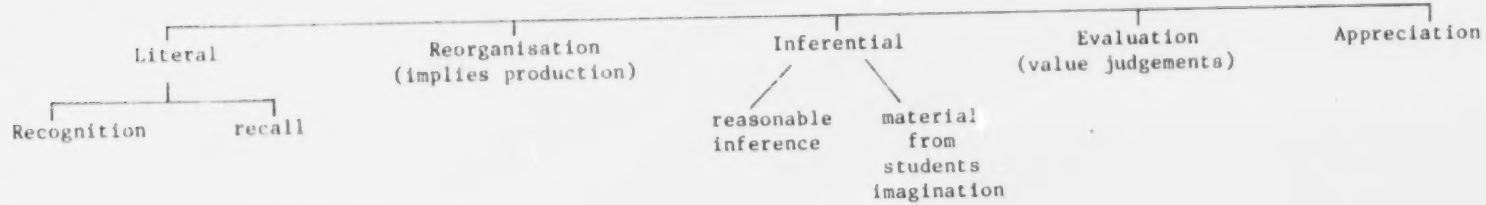
(vii) to promote learning skills of a more general application (e.g. analysis, memorising, drawing of inferences)

MODELS OF COMPREHENSION ACTIVITIES

A. GRAY-ROBINSON MODEL



B. BARRETT TAXONOMY



REFERENCES

1. French 16-19: a new perspective. Report of the Hampshire Study Group. London: Hodder & Stoughton, 1981.

2. CORLESS, Frank and Ralph Gaskell, 'Foreign languages at the post 'O' level stage'. Paper 5 in: Teaching modern languages. Ed Geoffrey Richardson. London: Croom Helm, 1983.

3. Foreign Languages in the School Curriculum - a consultative paper. DES, 1983.

4. e.g. City and Guilds '365' vocational preparation (general) course.

5. BEC (Business Education Council) now BTEC: Assessment and examinations in BEC awards, March 1980.

6. Schools Council 18+ Research Programme: Studies based on the N and F Proposals. Report of the Syllabus Study Group to the Schools Council 1977.

7. NEUNER, K.G., Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt, 1981.

8. HAWKINS, Eric, Modern languages in the curriculum. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

9. BEATON, Richard, Review of French 16-19: a new perspective in: 'British Journal for Language Teaching', vol 20, no. 1, Spring 1982.

10. National Congress on Languages in Education (NCLE) Working Party Report on criteria for the proposed 16+ examination in modern languages in: Issues in language education, Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), 1981.

11. GCE/CSE Boards' Joint Council for 16+ National Criteria - Recommended Statement of 16+ National Criteria for French, 1982.

12. GCSE (General Certificate of Secondary Education): The National Criteria - French. DES, 1985.

The Teaching Materials

Introductory Notes

The range of teaching materials on the following pages has been chosen to offer colleagues a practical demonstration of a variety of exploitations that are possible as a result of working with authentic texts. These exploitations show a range of techniques that every teacher can employ in his/her own preparation.

The stimulus texts we have chosen here, including written and spoken material ranging from literary extracts to video, are all based on the theme of 'Jugend'. This theme offered us very wide scope in the choice of texts, but in practice most of us would normally choose a narrower theme and present our students with a smaller range of texts. In planning this collection of materials we have been very much aware of the difficulties faced by a teacher who finds the methodology attractive but is unsure of how to start putting it into practice. Local school/college and LEA initiatives are clearly of prime importance here - most of our own efforts began as a result of weekend residential courses - but we have tried also to offer some practical help for the 'isolated' teacher of German. Our 'Practical tips on working with authentic texts' below are an unashamedly pragmatic approach to the business of choosing, editing and exploiting authentic texts for classroom use.

The materials themselves are presented as follows:

- Written text/transcript of recorded text/visuals
- Students' tasks (activities)
- Teachers' notes

All the activities associated with each 'text' have been grouped under the headings: Aufgaben I, II or III. These correspond with the three-stage exploitation set out on p 5 which forms the cornerstone of the methodology. In the Teachers' notes we have found it helpful always to follow the same pattern (see sub-headings 1. to 9.), though not slavishly: in cases where, for example, 'Additional materials' did not offer themselves or were regarded as superfluous we have simply not listed any (though keeping the rubric). Similarly, under 'Notes on the tasks', we have only made such comments as were found really necessary. In cases where the teacher would present certain tasks orally, these only appear in the 'Teachers' notes' and not under 'Students' tasks'.

Special attention is drawn to the material on 'Karla' which started life as one teacher's early attempt at exploiting an authentic text - and we have included an account by that teacher of the steps taken to arrive at that initial exploitation. During preparation for publication, however, comments from the group members prompted a reworking of the text which was subsequently pre-tested with a group of sixth form college students. As a result of this revisions were made which will, we hope, be of assistance to teachers who are in the process of developing their own expertise in this field; we have therefore included, at the end of these introductory notes, the teacher's own record of revisions made and the reasons for them. The final version then opens the section on sample teaching materials.

PRACTICAL TIPS ON WORKING WITH AUTHENTIC TEXTS

1. Sources

Texts can come from almost anywhere. Scala, Jugendscala and other German/Austrian/Swiss magazines and newspapers are obvious sources, but links with German-speaking countries often provide other material such as public notices and pamphlets and advertising literature, all of which can be used. Local papers, where available, can often prove more useful than the nationals. The students themselves, if sufficiently encouraged, often bring texts from a wide range of sources. Spoken texts are more difficult to find, especially as any editing really requires a transcript. At present the best sources appear to be BBC Schools Radio broadcasts and Inter Nationes. The teacher needs to develop some of the acquisitive instincts of a magpie: any likely material must be spotted and carefully put away for future, if not immediate, use. Unlike the magpie,

however, the teacher needs to be able to retrieve his/her acquisitions later, so some kind of basic filing system for unworked texts is advisable. Even better, groups of teachers, perhaps on a County basis, can build up resource banks and share their acquisitions. This makes it remarkably easy to acquire a stock of 'possible' texts from which suitable items for exploitation can be selected. Teachers might even exchange their exploitations, too, thus reducing individual work-loads.

2. Selection of texts

The essential criterion should be the intrinsic interest of the text. Choose texts which the students will want to read rather than those which appear immediately accessible to them or which offer convenient sources for grammatical points. Most texts can be made accessible, but if they are basically uninspiring the process may not be worth the effort. Look for texts which have some 'meat' on them - the text is, after all, your starting point not only for language development but also for comment and discussion, and it must offer some inspiration for this. It does not necessarily have to lend itself to an intensive three-stage exploitation. Texts for extensive use may only lead to one stage of the exploitation and are none the less valuable for that, but they must be worth reading/hearing and there must be something in them to which the student will be able to respond. Where possible, look for texts which will not date too quickly. Although one of the advantages of our new approach is its flexibility in responding to current events and interests, careful choice should ensure that many of your worked texts are usable for two or three years or more. Vary your sources and vary the registers used so that students are exposed to a wide variety of language. For the same reason, do not discard texts which do not seem to fit any likely topic heading; the 'miscellaneous' category of your filing system may well be the richest source of variety and originality and is therefore very important not just to the teachers who adopt an eclectic approach, but also to those who prefer to group texts around a theme.

3. Editing

The two most common reasons for some kind of editing are (i) excessive length and (ii) 'difficult' vocabulary or syntax.

(i) It is sometimes only necessary to prune short sections or occasional words, but where a more drastic operation is required, the task will be made easier once you have decided what aspect of the text you wish to preserve. This then gives you a criterion for editing and ensures continuity of theme. For example, some articles treat three or more different sides to a problem; you may decide to offer just one side of the question or you may want to offer a much reduced extract treating all of them. Make a copy of the original article and indicate in pencil what is to be retained and what cut. Proof-read for continuity. If necessary, add linking sections. You can then paste the sections required on to a clean sheet of paper. Small deletions are best made with correcting fluid. If the resulting text is still too long, sub-divide it like a newspaper article, adding sub-headings as necessary. Number the lines for ease of reference.

(ii) Single difficult items can often be dealt with by providing a paraphrase or equivalent in the margin. It may even be possible or desirable to delete them altogether if they add nothing to the main argument of the text. Where difficulties are more widespread, the approaches ('Verstehenshilfen') described by Neuner (op cit, pp 47-67) can be used with great effect.

4. Preparing the exploitation

The texts in this book have been selected to show a variety of types of exploitation and learning activities (cf. the checklist of 'Activities for language learning' on p 14). It may be helpful to adopt the following routines which emerged from the Working Party discussions:

(i) Decide at an early stage whether the text warrants extensive or intensive exploitation. Much time and energy has been wasted trying to create a Stage III or even II where the text did not warrant it.

(ii) It usually helps to decide the activities you envisage for Stage III first of all. In many cases these activities will have suggested themselves when the text was first selected, but it is helpful in any case to know what the student will be expected to do

at the end of the cycle. You can then ensure that the right vocabulary is acquired in Stage I and the appropriate structures practised in Stage II. Sometimes a Stage II activity will be a more structured version of a Stage III activity, as in 'Karla' IIc and IIIa.

(iii) Stage II activities can degenerate most easily into purely mechanical exercises (see the first draft of 'Karla', p 15-22). Seeing them as preparation for more realistic tasks in Stage III helps to some extent, but it does take some effort and practice to devise activities which are meaningful in themselves and which practise the language items required.

(iv) Stage I activities are not comprehension tests! Again, it pays to start 'at the end' and decide what the student needs to know about the content of the text and what language items are worth acquiring, either for their intrinsic linguistic interest or as a means of facilitating work at later Stages. The activities in Stage I are then angled towards helping the student to achieve this aim. For a longer text different types of activity may be used for each section so that the student's attention is concentrated on one section at a time. Groups or individuals may then share their discoveries about the text, or about certain sections of it, before the whole class reads/listens to the complete text (cf. 'Interview mit Schülern aus dem Thomas-Mann-Gymnasium in München', p 54).

(v) Aim for a balance of activities over each worked text. Some activities will be spoken, some written; some will involve work by individuals, others will lend themselves to group work or work with the whole class. Some will be quite informal activities, others will be more closely structured.

(vi) Number or label all activities for ease of reference.

5. Storage

(i) Note the source and date of each text, preferably on the text itself.

(ii) Keep any visuals which were with the text; they can be used to introduce the theme or as a display or as a stimulus for further discussion at a later date.

(iii) Originals - both the original article/cassette and your exploitation - need to be kept safe. A good system is to use A4 transparent wallets in a ring binder and a special cassette rack or case. Copies can then be kept separately in a cabinet.

CHECKLIST OF DECISIONS TO BE MADE WHEN PREPARING TEXTS FOR USE IN CLASS

1. What makes this text relevant for the students?
2. What is the aim of this unit of work? (→Stage III)
3. Is it suitable for intensive or extensive exploitation? (→Stages I - III)
4. How much must be understood and how thoroughly? (→Stage I)
   (Is gist or selective comprehension more appropriate?
   Which parts of the text require detailed understanding?)
5. Which comprehension aids (Verstehenshilfen) do the learners need? (→Stage I)
   (e.g. introduction to the theme - simplified parallel text - vocabulary glosses - visual cues)
6. What concepts and ideas need to be understood? (→Stage II)
7. Which linguistic items/structures need practising? (→Stage II)
8. What tasks/activities are most appropriate for 6 and 7, above? (→Stage II)

14 THE TEACHING MATERIALS

ACTIVITIES FOR LANGUAGE LEARNING

The following list of activities is by no means exhaustive; it is provided only as an indication of some of the techniques available to the teacher, many of which have been used in this book.**

Aufgaben I - discovering the text
(Initial processing of ideas/information and of language of the text)

- Questions - ask and answer
- Making notes under headings
- Multiple choice questions
- True/false statements - correcting errors/discrepancies
- Gap-filling texts of visuals
- Matching expressions with definitions or matching English/German 'equivalents'
- Sequencing events/ideas - ordering/classifying
- Making lists - language or ideas
- Completing tables, grids, diagrams, plans, maps, flow charts

Aufgaben II - sorting and practising
(Controlled application of language, of information and ideas in the text)

- Exploring meanings: - definitions
  - synonyms
  - English equivalents
  - categories
- Transformation
- Substitution
- Adaptation - different text type
- Guided dialogues/interviews
- Summary
- Interpreting information
- Analysis of line of thought/consistency of argument
- Detecting bias
- Structured role-play
- Guided (re)production - written and spoken

Aufgaben III - spoken and written production
(Reapplication of newly acquired ideas/information and language combined with previous knowledge leading to expression of own ideas and arguments)

- Role-play - with little or no guidance, involving problem-solving
- Presenting and sustaining a point of view/arguments for and against
- Discussion
- Adapting a narrative/description
- Reconstructing argument/story (not previously dealt with in class)
- Describing and comparing
- Interviewing
- Reporting - formal and informal, spoken and written
- Writing letter, message, postcard
- Improvising a commentary - spoken or written
- Imaginative or personal writing - describing experiences/story telling

There is an obvious overlap between the activities in II and III - but the difference will lie in the degree of support/guidance provided.

**This table is a variant on that contained in French 16-19, p 62.

Karla

In der Sozialarbeit der Bundesrepublik Deutschland gibt es laut Statistischem Bundesamt 116 verschiedene Tätigkeiten. Rund 30000 Menschen stehen im sozialen Dienst, dazu gehört auch Karla F., Sozialarbeiterin in der Seniorenhilfe.

I Karlas Beruf

Morgens um sieben ist für Karla F. die Welt noch in Ordnung. Da sitzt sie gemütlich am Frühstückstisch, allein übrigens, verzehrt zwei Scheiben Toastbrot, ein hartgekochtes Ei und etwas Schinken.

Dieses morgendliche Ritual braucht Karla F. als „Einstimmung für den Tag", einen Arbeitstag, der nicht selten bis weit in den Abend hineinreicht und der mit Problemen angefüllt ist: den Problemen anderer.

Markantes Merkmal gegenwärtiger Sozialarbeit ist ihre Vielseitigkeit; sie bringt es mit sich, daß ein achtsemestriges Studium verlangt wird, bevor ein Sozialarbeiter seinen Beruf ausüben kann. Das geschieht bei rund 60 Institutionen von überörtlicher Bedeutung, daneben bei den sechs großen Spitzenverbänden: Caritas, Diakonisches Werk, Rotes Kreuz, Arbeiter-Wohlfahrt, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband und Zentralwohlfahrtsstelle der Juden.

Karla F. ist innerhalb des Bereichs „Seniorenhilfe" im evangelisch-kirchlichen Dienst tätig, obwohl sie eigentlich „aus der Kinderecke" kommt; damit meint sie, daß sie vorher als Leiterin eines evangelischen Kindergartens gearbeitet hat, der dann aber geschlossen werden mußte.

Da man ihre Arbeit schätzte, wechselte sie, nach einigen Fortbildungs-Seminaren, „nicht die Firma, sondern nur den Arbeitsplatz". Sie wagte den Sprung von der Vorschulerziehung in die Seniorenhilfe, und dabei sieht sie sogar einen engen Bezug zu ihrer früheren Tätigkeit, denn „Kinder", meint sie, „haben in unserer Gesellschaft noch nichts zu sagen, und alte Menschen haben nichts mehr zu sagen. Beiden Gruppen muß man helfen, mit der Realität klarzukommen".

II Hilfe für die Alten

Die praktische Hilfe sieht dann so aus, daß Karla F. während regelmäßiger Hausbesuche „Probleme sammelt" und sich dann um ihre Lösung bemüht. Das sind zum Beispiel Fragen bei der Rente, Vermittlung von Nachbarschaftshilfen im Krankheitsfall, oder wenn es um die täglichen Einkäufe geht oder um die Bestellung von „Essen auf Rädern", einer bewährten Einrichtung für alte Menschen, die sich nicht mehr selbst mit der täglichen warmen Mahlzeit versorgen können und sie deshalb frei Haus geliefert bekommen. Daneben erfüllt Karla F. ihre beinahe wichtigste Funktion:

Da sitzt sie mit den alten Menschen bei einer Tasse Kaffee und hört geduldig zu, wenn sie sich über die Mißstände des Lebens beklagen. Das reicht vom Straßenlärm und der Rücksichtslosigkeit der Nachbarn bis hin zum Desinteresse von Kindern und Enkeln, die sich nicht genug um sie kümmern. „Das Schlimmste für die alten Leute", sagt Karla F., „ist doch die Einsamkeit. Und dann das Gefühl, daß sie nicht mehr gebraucht werden."

Um diese Einsamkeit wenigstens stundenweise zu beleben, organisiert Karla F. in ihrer Kirchengemeinde „Senioren-Nachmittage", Kaffeekränzchen, Seminare für sinnvolle Freizeitgestaltung oder für die, die noch gut zu Fuß sind, auch mal einen Wandernachmittag. Aber sie weiß, daß alles das am Grundproblem nichts ändert: an der mehr oder weniger spürbaren Isolation im Alter, am Bewußtsein, nun endgültig zum alten Eisen zu gehören.

Sie empfinden ganz richtig, daß in der Leistungsgesellschaft kein Platz mehr für sie ist. „Das kriegen sie überall zu spüren, auch im Straßenverkehr. Welcher Autofahrer nimmt da schon viel Rücksicht?" Deshalb begleitet Karla F. einige ihrer Senioren auch mal zum Einkaufen oder beim Spaziergang im Park.

III Ein „guter Engel"?

Kein Wunder, daß Karla F. von einigen ihrer Schutzlinge als „guter Engel" begrüßt wird, wenn sie zur Tür hereinkommt. Aber das hört sie nicht gern. „Was soll's?" wehrt sie ab. „das ist mein Job. Dafür werde ich bezahlt. Ich kann mir keinen Beruf denken, der mehr innere Befriedigung bietet als die Sozialarbeit."

Es ist aber nicht so, daß ihr Weg nur mit Erfolgserlebnissen gepflastert wäre. Da war zum Beispiel die alte Frau B., die es nicht verwinden konnte, daß ihre einzige Tochter mit Mann und Kindern nach Australien gegangen ist. Frau B. hat ihrem Leben selbst ein Ende gemacht, weil es ihr plötzlich nicht mehr sinnerfüllt schien. Karlas Versuche, die alte Frau davon zu überzeugen, daß dies ja keine Trennung für alle Zeit sei, waren fehlgeschlagen.

„So etwas geht nicht spurlos an einem vorbei", sagt Karla, „daran hat man zu knabbern". Am Anfang hatte sie oft als deprimierend empfunden, was sie als Sozialarbeiterin in der Altenhilfe erlebt, aber mit der Zeit, gibt sie zu, „wächst einem eine etwas dickere Haut. Und die ist auch nötig, wenn soziale Sensibilität in tatkräftige Hilfe umgemünzt werden soll." Außerdem: „An manchen Tagen kommt es so dick, daß man gar nicht mehr zum Nachdenken kommt".

Von der 40-Stunden-Woche kann bei Karla F. nicht die Rede sein. Sie hat ein Privatleben. Aber Beruf und Privatleben fließen bei ihr in vielen Punkten ineinander über, vor allem deswegen, weil sie die Kinder- und Jugendarbeit nicht ganz aufgeben will, unter anderem auch deshalb, weil die Betreuung dieser Kinder das Arbeitsgebiet ihres Freundes ist, eines Sozialpädagogen. Kann ein einzelner Mensch soviel soziales Engagement verkraften? Karla F. schafft das. „Allerdings", gibt sie zu, „hat Sozialarbeit immer ein bißchen etwas von einem Trapezakt. Man muß ganz schön aufpassen, daß man nicht die Balance verliert."

Evelyne Rossberg

16 THE TEACHING MATERIALS

ÜBUNGEN - PHASE A

Zum Verständnis

TEIL I - KARLAS BERUF. Lesen Sie den Text and füllen Sie die Lücken in den folgenden Sätzen aus!

1. Karla frühstückt um .....

2. Ihr Arbeitstag ist oft sehr .....

3. Sie hat ..... Semester lang studieren müssen.

4. Es gibt in Deutschland ..... große Sozialarbeitsverbände.

5. Karla hat zuerst mit ..... gearbeitet.

6. Die Probleme in beiden Bereichen sind .....

TEIL II - HILFE FÜR DIE ALTEN. Wie hilft Karla den Alten? Lesen Sie den Text und nennen Sie dann mindestens 6 konkrete Beispiele!

1. .....

2. .....

3. .....

4. .....

5. .....

6. .....

7. .....

Worüber beklagen sich die alten Leute? Machen Sie eine Liste!

1. .....

2. .....

3. .....

4. .....

5. .....

TEIL III - EIN 'GUTER ENGEL'? Was sind die Vorteile von Karlas Arbeit? Was sind die Nachteile? Machen Sie zwei Listen!

Vorteile:	Nachteile:
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Vokabeln

Lesen Sie sorgfältig den zweiten Teil des Textes (Hilfe für die Alten) und versuchen Sie dann, die Lücken in den folgenden Sätzen auszufüllen!

1. Karla .... um die Lösung von Problemen. (concerns herself)
2. Alte Menschen bekommen eine ..... . (pension)
3. Für kranke Leute ..... Karla Nachbarschaftshilfe. (arranges)
4. Alte Menschen bekommen warme Mahlzeiten ..... . (delivered)
5. Karla hört immer ..... zu. (patiently)
6. Alte Leute .... über die Mißstände des Lebens. (complain)
7. Oft .... ihre Kinder nicht um sie. (bother)
8. Das Schlimmste ist die ..... . (loneliness)
9. Karla kann aber am ..... nichts ändern. (basic problem)
10. Nicht viele Autofahrer .... auf alte Menschen. (make allowances)

ÜBUNGEN - PHASE B

(i) Sätze mit 'daß'. Vervollständigen Sie jeden dieser Sätze mit einem passenden Satz aus den Kreisen unten!

1. Alte Menschen empfinden, daß .....
2. Sie haben das Gefühl, daß .....
3. Frau B., zum Beispiel, konnte es nicht verwinden, daß .....
4. Karla weiß, daß .....
5. Sie will ihre Schützlinge davon überzeugen, daß .....
6. Kein Wunder, daß .....
7. Ein Sozialarbeiter muß aber aufpassen, daß .....
8. Jedoch, an manchen Tagen kommt es so dick, daß .....

a. Ihre Kinder waren ausgewandert.

b. Man braucht sie nicht mehr.

c. Man kann über die Probleme nicht nachdenken.

d. Karla wird als "guter Engel" begrüßt.

e. Es gibt keinen Platz mehr für sie in der Gesellschaft.

f. Jemand kümmert sich um die Alten.

g. Das Grundproblem ist immer dasselbe.

h. Er wird durch die Probleme anderer nicht allzu deprimiert.

(ii) Interview mit einer Rentnerin. Übernehmen Sie die Rolle von einem von Karlas Schützlingen und beantworten Sie die Fragen!

1. Wer ist Karla F?
2. Wie oft kommt sie zu Ihnen?
3. Was für Hilfe hat sie schon für Sie vermittelt?
4. Was macht sie, wenn sie kommt?
5. Wovon erzählen Sie meistens?
6. Was ist Ihr größtes Problem?
7. Was organisiert Karla in der Gemeinde?
8. Was halten Sie von Karla?

ÜBUNGEN - PHASE C

(i) Mündliche Übungen

1. Dialog zwischen Karla und Frau Schmidt, einer Rentnerin. Karla macht einen Hausbesuch, und Frau Schmidt bespricht mit ihr eins ihrer Probleme. (Z.B. Sie kann nicht mehr allein einkaufen gehen; die Nachbarin hat sich beschwert, weil der Garten so unordentlich ist; der Sohn will nach Australien auswandern.....)
2. Diskussion in Gruppen oder mit der ganzen Klasse: Wären Sie gern Sozialarbeiter(in)? Vor- und Nachteile an der Tafel sammeln und dann auswerten.

(ii) Schriftliche Übungen

1. "Gestern um sieben saß ich noch am Frühstückstisch, als plötzlich das Telefon klingelte." Erzählen Sie weiter!
2. Warum brauchen wir Sozialarbeiter? Schreiben Sie einen Brief an eine Zeitung, in dem Sie die Arbeit des Sozialarbeiters rechtfertigen!
3. Wie könnte man das Leben von alten Menschen verbessern? Machen Sie praktische Vorschläge und erklären Sie, warum sie nötig sind.

Teacher's notes

Target group: First year 'A' level, Term 2.
Topic areas: Youth/jobs/social problems.

Introductory phase

1. Some pictures of old people could be obtained and from these a discussion of the problems of old people could arise. If no visuals are available, students should be able to talk about old people they know or have met as a result of Community Service or Work Experience.

2. From here the discussion could be guided towards a listing of the people on whom old people rely and the topic of a social worker can be grafted on to this.

A. Collection phase

1. Vocabulary has been given solely to facilitate gist reading.

2. Initial reading could be set as homework and all students could be asked to complete the exercises on each of the three sections. Class follow-up work would then consist of a comparison of results, either in groups or in the whole class, to ensure that every student has understood the main points of the text.

3. Alternatively, the text could be presented in class. Section 1 lends itself to rapid reading to complete the comprehension exercises. Sections 2 and 3 would then be worked on by groups who would report back to the class as a whole so that all students could fill in their sheets. If all three sections are used for group work, Section 1 might be approached by a weaker group, as a more definite outline is given to aid comprehension.

4. At some stage all students should read all sections, preferably at home.

5. The teacher may wish to exploit the 'Landeskunde' information on the administration of social work.

6. As an approach to the vocabulary exercise, Section 2 could be used for reading aloud or it could be pre-recorded to give listening practice.

7. The whole class should then do the vocabulary exercise from memory as a first stage towards learning these words by heart.

   Note: Any limited selection of words is essentially arbitrary to some extent and teachers should of course supplement this learning list if they see fit.

B. Practising phase

(i) Aims: 1. Practice in word order in subordinate clauses
2. Familiarisation with common structures used with 'daß' clauses
3. Reworking of content of text to arrive at a simple summary
4. Collection of useful material for use in 'C'.
Implementation: Preferably oral, with written reinforcement if it seems necessary.
Suggested answers: 1:b/e, 2:e/b, 3:a, 4:g, 5:f, 6:d, 7:h, 8:c

(ii) Aims: Use of vocabulary and structures about Karla's everyday work to lead as stepping stone to C type exercises.
Implementation: to be produced orally, perhaps tape-recorded. Students could work in pairs, provided that the 'interviewer' gets a chance to play a more active role later.

C. Integration phase

These are to be regarded as suggestions only. Other exercises will arise naturally in the course of the work on the text or may be dictated by the nature of the final examination for which the students are preparing.

20 THE TEACHING MATERIALS

Note: Phase A/B/C here refers to the stages in the development which came to be termed Aufgagen I/II/III in the final version of the book.

KARLA: NOTES ON THE WORKING OF THE TEXT

The text itself

1. The text was felt to be of potential interest to 16-17 year olds, several of whom may be considering a career in social work or may already have relevant experience of Community Service work. It had the added merit of versatility: it could equally well be used in the context of 'Jugend', 'Berufe' or 'Gesellschaft'.

2. The language was relatively easy, with the exception of some passages (Sozialarbeit wird geleistet ... etc) which could be excised without affecting the central content of the text.

3. It was, however, too long to be used actively and the style and approach were a little over-sentimental. Karla herself rejects the title 'Engel', but somehow it worked its way to the top of the page!

4. It was therefore decided to shorten the text and to present it in three sections corresponding to what seemed to be the three main areas of interest.
   (a) Information on the organisation of social work in the Federal Republic
   (b) The problems of old people in today's society
   (c) Evaluation of the job of social worker

5. Excisions were made on grounds of:
   (a) difficulty of language where the idea was not important to the text,
   (b) references to passages outside immediate context,
   (c) unnecessary detail which added to length without adding to the ideas.

Passages and words for excision were first pencilled in and then the whole text read through for continuity.

6. Ideally, each section should have been on a separate sheet to make the layout clearer. Economy in use of paper prevailed.

7. The title was changed to a more neutral one. An alternative would have been to keep the bias in the passage and use it as a biased passage.

8. Line numbers were added for ease of reference.

9. Vocabulary help was given where it was felt to be necessary to a gist comprehension. It was decided to give this help in English since a simple alternative phrase in German was not available in all cases and a mixture seemed untidy.

The exercises

PHASE A

1. The comprehension exercises were designed to elicit the kind of facts that would be taken down in note form if a summary were demanded. Whilst simple lists seemed adequate for this purpose in sections 2 and 3, more direction was given in Section 1 so that less relevant information did not take up too much reading time. In all cases, emphasis was on an exercise that took up the minimum of writing time.

2. It was decided not to emphasise the 'Landeskunde' information in 1 but to leave the exploitation of this open to the teacher.

3. There was a great deal of useful vocabulary in this text, but it was felt that a lengthy vocabulary-hunting exercise tends to be counter-productive. A note was included for teachers that extra vocabulary could be made actively available by teachers and the exercise was limited to ten important words from the central section. These ten words were set in contexts similar to, but not identical with the text itself and an English cue was given.

PHASE B

(i) Several grammatical exercises suggested themselves but there was no outstandingly obvious one. There is a fairly high occurrence of relative pronouns and reflexives in the text, a few passives and potential for reported speech or conditionals arising from the subject matter. Eventually, 'daß' clauses were selected, largely because a number of key sentences were possible, which would then be of use in Phase C exercises. Suitable sentences were chosen from sections 2 and 3, simplified and then split up. The phrasing of the German instructions posed some difficulties and is far from ideal now. The use of circles was simply to try and relieve the otherwise dreary layout. Relevant drawings or some of the 'quotes' from the original text might also be used for this purpose, but again it seemed important to conserve paper where possible.

(ii) This exercise could well be omitted. It does provide a natural lead-in to the first oral exercise in Phase C but might be seen as repetition. It was constructed basically as a set of questions on section 2, requiring the transformation of the answers into the first person.

PHASE C

In a sense, the exercises in this phase dictated the form of the exercises in Phase B and were in turn dictated by the conclusions drawn about the nature and content of the text itself when it was chosen. The aim was to get as wide a variety of exercises as possible - a variety which, it is hoped, will be extended even further by the teacher, who will have his/her own ideas as to the kind of activity which would benefit the class most. Groups could also suggest their own activity.

(i) 1. Suggestions as to the type of problems which could be discussed are given to avoid delays when students cannot think where to start. Many groups will not need them. This is a fairly easy task, especially if it has been prepared by B(ii) above.

2. A discussion like this needs guidance and depends on careful preparation beforehand, probably based on the comprehension exercise on section 3. The suggestion about use of the board is intended to give one way in which this structure could be achieved.

(ii) Just three suggestions for written production, if this is desired. 2 and 3 could be based on group discussion and could lead to the type of analytical essay required at 'A' level.

Teacher's notes

It has become increasingly apparent that not everything needs to be said on the student's sheet - duplicating costs alone would preclude this. At the same time there are additional explanations that the writer needs to make if the worksheets are to be used by others. In particular, suggestions for introducing the topic, notes as to the aims of the various exercises and as to how they are intended to be used have been included here.

NOTES ON THE WORKING OF THE TEXT, STAGE TWO

EVALUATION

Criticisms of working party

1. Good opportunity for work on 'governed verbs' missed.

2. Exercise on 'daß' a bit silly and not necessarily valuable.

3. Text also lends itself to acquisition of idiomatic expressions.

4. Need for a link into the interview with OAP. It could be linked with the first exercise in the integrative phase.

Results of classroom testing

1. Bits of the text were hard and needed time and help to decipher, but a lot of the problem resided in the students' insistence on getting every word instead of an initial reading gist. Obviously needed to be met first in class.

2. Reporting back by groups alone insufficient. Class needed then to re-read the text at home before proceeding to the exercises.

3. 'Daß' exercise proved hard to follow and was too easy once the method had been explained!

4. Interview worked quite well once they were told they need not take it seriously.

5. Discussion on pros and cons of a social worker's lot worked but proved my class to be incredibly cynical and materialistic.

ADAPTATION

1. In order to conform to common policy phases A, B and C here became Stages I, II and III which correspond to the use of Aufgaben I, II and III elsewhere in this book.

2. Vocabulary help translated into German.

3. I (a) (revised numbering): certain questions amended to give a set of sentences which read as an outline of Karla's career.

4. Vocabulary exercises split according to aims and specific attention drawn to governed verbs and idiomatic phrases.

5. The famous 'daß' exercise dropped completely in favour of sorting and practising tasks on governed verbs. Additional verbs added to facilitate activities.

6. Interview more loosely structured and allocated to integrative activities. Parallel written exercise made explicit.

7. Other integrative exercises largely retained.

8. Teacher's notes rewritten to conform with group policy and to try to obviate some of the classroom difficulties.

Karla

I Karlas Beruf

Morgens um sieben ist für Karla F. die Welt noch in Ordnung. Da sitzt sie gemütlich am Frühstückstisch, allein übrigens, verzehrt zwei Scheiben Toastbrot, ein hartgekochtes Ei und etwas Schinken.

Dieses morgendliche Ritual braucht Karla F. als „Einstimmung für den Tag", einen Arbeitstag, der nicht selten bis weit in den Abend hineinreicht und der mit Problemen angefüllt ist: den Problemen anderer.

Markantes Merkmal gegenwärtiger Sozialarbeit ist ihre Vielseitigkeit; sie bringt es mit sich, daß ein achtsemestriges Studium verlangt wird, bevor ein Sozialarbeiter seinen Beruf ausüben kann. Das geschieht bei rund 60 Institutionen von überörtlicher Bedeutung, daneben bei den sechs großen Spitzenverbänden: Caritas, Diakonisches Werk, Rotes Kreuz, Arbeiter-Wohlfahrt, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband und Zentralwohlfahrtsstelle der Juden.

Karla F. ist innerhalb des Bereichs „Seniorenhilfe" im evangelisch-kirchlichen Dienst tätig, obwohl sie eigentlich „aus der Kinderecke" kommt; damit meint sie, daß sie vorher als Leiterin eines evangelischen Kindergartens gearbeitet hat, der dann aber geschlossen werden mußte.

Da man ihre Arbeit schätzte, wechselte sie, nach einigen Fortbildungs-Seminaren, „nicht die Firma, sondern nur den Arbeitsplatz". Sie wagte den Sprung von der Vorschulerziehung in die Seniorenhilfe, und dabei sieht sie sogar einen engen Bezug zu ihrer früheren Tätigkeit, denn „Kinder", meint sie, „haben in unserer Gesellschaft noch nichts zu sagen, und alte Menschen haben nichts mehr zu sagen. Beiden Gruppen muß man helfen, mit der Realität klarzukommen".

II Hilfe für die Alten

Die praktische Hilfe sieht dann so aus, daß Karla F. während regelmäßiger Hausbesuche „Probleme sammelt" und sich dann um ihre Lösung bemüht. Das sind zum Beispiel Fragen bei der Rente, Vermittlung von Nachbarschaftshilfen im Krankheitsfall, oder wenn es um die täglichen Einkäufe geht oder um die Bestellung von „Essen auf Rädern", einer bewährten Einrichtung für alte Menschen, die sich nicht mehr selbst mit der täglichen warmen Mahlzeit versorgen können und sie deshalb frei Haus geliefert bekommen.

Daneben erfüllt Karla F. ihre beinahe wichtigste Funktion: Da sitzt sie mit den alten Menschen bei einer Tasse Kaffee und hört geduldig zu, wenn sie sich über die Mißstände des Lebens beklagen. Das reicht vom Straßenlärm und der Rücksichtslosigkeit der Nachbarn bis hin zum Desinteresse von Kindern und Enkeln, die sich nicht genug um sie kümmern. „Das Schlimmste für die alten Leute", sagt Karla F., „ist doch die Einsamkeit. Und dann das Gefühl, daß sie nicht mehr gebraucht werden."

Um diese Einsamkeit wenigstens stundenweise zu beleben, organisiert Karla F. in ihrer Kirchengemeinde „Senioren-Nachmittage", Kaffeekränzchen, Seminare für sinnvolle Freizeitgestaltung oder für die, die noch gut zu Fuß sind, auch mal einen Wandernachmittag. Aber sie weiß, daß alles das am Grundproblem nichts ändert: an der mehr oder weniger spürbaren Isolation im Alter, am Bewußtsein, nun endgültig zum alten Eisen zu gehören.

Sie empfinden ganz richtig, daß in der Leistungsgesellschaft kein Platz mehr für sie ist. „Das kriegen sie überall zu spüren, auch im Straßenverkehr. Welcher Autofahrer nimmt da schon viel Rücksicht?" Deshalb begleitet Karla F. einige ihrer Senioren auch mal zum Einkaufen oder beim Spaziergang im Park.

III Ein „guter Engel"?

Kein Wunder, daß Karla F. von einigen ihrer Schützlinge als „guter Engel" begrüßt wird, wenn sie zur Tür hereinkommt. Aber das hört sie nicht gern. „Was soll's?" wehrt sie ab. „das ist mein Job. Dafür werde ich bezahlt.Ich kann mir keinen Beruf denken, der mehr innere Befriedigung bietet als die Sozialarbeit."

Es ist aber nicht so, daß ihr Weg nur mit Erfolgserlebnissen gepflastert wäre. Da war zum Beispiel die alte Frau B., die es nicht verwinden konnte, daß ihre einzige Tochter mit Mann und Kindern nach Australien gegangen ist. Frau B. hat ihrem Leben selbst ein Ende gemacht, weil es ihr plötzlich nicht mehr sinnerfüllt schien. Karlas Versuche, die alte Frau davon zu überzeugen, daß dies ja keine Trennung für alle Zeit sei, waren fehlgeschlagen.

„So etwas geht nicht spurlos an einem vorbei", sagt Karla, „daran hat man zu knabbern". Am Anfang hatte sie oft als deprimierend empfunden, was sie als Sozialarbeiterin in der Altenhilfe erlebt, aber mit der Zeit, gibt sie zu, „wächst einem eine etwas dickere Haut. Und die ist auch nötig, wenn soziale Sensibilität in tatkräftige Hilfe umgemünzt werden soll." Außerdem: „An manchen Tagen kommt es so dick, daß man gar nicht mehr zum Nachdenken kommt"

der Leute,
die sie besucht,

"satisfaction"

Vorsorge für diese

guten Resultaten

mit... fertigwerden

"separation"

das macht einem Sorgen

zu aktiver Hilfe gemacht

Von der 40-Stunden-Woche kann bei Karla F. nicht die Rede sein. Sie hat ein Privatleben. Aber Beruf und Privatleben fließen bei ihr in vielen Punkten ineinander über, vor allem deswegen, weil sie die Kinder- und Jugendarbeit nicht ganz aufgeben will, unter anderem auch deshalb, weil die Betreuung dieser Kinder das Arbeitsgebiet ihres Freundes ist, eines Sozialpädagogen. Kann ein einzelner Mensch soviel soziales Engagement verkraften? Karla F. schafft das. „Allerdings", gibt sie zu, „hat Sozialarbeit immer ein bißchen etwas von einem Trapezakt. Man muß ganz schön aufpassen, daß man nicht die Balance verliert."

Evelyne Rossberg

Aufgaben I

a. Lesen Sie den ersten Teil des Textes - Karlas Beruf - und füllen Sie die Lücken in den folgenden Sätzen aus.

1. Karla frühstückt um .....

2. Ihr Arbeitstag ist oft sehr .....

3. Sie hat ..... Semester lang studieren müssen.

4. Karla arbeitet jetzt mit ..... Leuten.

5. Früher hat sie mit ..... gearbeitet.

6. Sie findet, beide Gruppen haben ..... Probleme.

b. Wie hilft Karla den Alten? Lesen Sie den zweiten Teil des Textes und nennen Sie dann mindestens 6 konkrete Beispiele.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. Worüber beklagen sich die alten Leute? Machen Sie eine Liste der Klagen in Textteil 2.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

d. Karlas Schützlinge halten sie für einen 'guten Engel'. Lesen Sie den dritten Teil des Textes und nennen Sie die Vor- und Nachteile von Karlas Arbeit.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

e. Suchen Sie im Text Wörter oder Redewendungen, die den folgenden Redewendungen entsprechen:

Teil I

Sozialarbeit mit alten Leuten

Kurs zum Weiterbilden

Arbeit mit kleinen Kindern

Teil II

versuchen, ein Problem zu beseitigen

Leute, die zu einer bestimmten Kirche gehen

ein alter Mensch

Teil III

keinen Erfolg haben

Vorsorge

Sozialarbeiter für Kinder

f. Achtung: Präpositionen

Lesen Sie den zweiten Textteil und ergänzen Sie dann die folgenden Sätze:

1. Karla bemüht sich .....

2. Normalerweise geht es .....

3. Die alten Menschen beklagen sich .....

4. Ihre Kinder kümmern sich .....

5. Alles, was Karla macht, ändert nichts .....

g. Achtung: Umgangssprache

Im dritten Textteil finden Sie viele Ausdrücke der Umgangssprache. Ergänzen Sie die folgenden Sätze:

1. Der Tod von Frau B. ist für eine Sozialarbeiterin etwas Schwieriges - daran ....

..... (it gives you something to think about)

2. An manchen Tagen ....., daß man gar nicht mehr zum Nachdenken kommt. (there are so many problems)

3. Ein Sozialarbeiter muß ....., daß er die Balance nicht verliert. (be very careful)

Aufgaben II

a. Lesen Sie die Sätze, die Sie bei Aufgabe I(f) geschrieben haben. Zwischen den Verben und einem Substantiv ist dort immer eine Präposition nötig. Hier geht es um drei Präpositionen:

um; über (+Akk); an (+Dat)

1. Ordnen Sie die Verben aus Aufgabe I(f) jeweils der richtigen Gruppe zu.

2. Ordnen Sie auch die folgenden Verben mit Hilfe eines Wörterbuches der richtigen Gruppe zu:

sich ärgern - ; arbeiten - ; leiden - ; lachen - ; liegen - ; nachdenken - ; sich erfreuen - ; sich sorgen - ; sich aufregen - ; kämpfen -

b. Bilden Sie Sätze:

Aufpassen! Hier ändern sich einige Artikel und Endungen

Karla	(nichts) ändern		alte Leute
	s. ärgern		Kinder
die Rentner	arbeiten	über	die Mißstände des Lebens
die Gesellschaft	s. aufregen		Seniorennachmittage
die Nachbarn	s. beklagen		Essen auf Rädern
	s. bemühen	an	die Rücksichtslosigkeit der Nachbarn
die Kinder	s. erfreuen		die täglichen Einkäufe
ein Sozialpädagoge	kämpfen		ihre Verwandten
	s. kümmern	um	der Straßenlärm
ein Sozialarbeiter	lachen		das Grundproblem
	nachdenken		Wandernachmittage
	s. sorgen		

c. Fragen mit diesen Verben bildet man mit der Vorsilbe 'wo-'.

Beispiele: Worüber beklagen sich die alten Menschen? Worum kümmert sich Karla? Woran arbeitet sie?

Partnerarbeit: Stellen Sie Ihrem Partner Fragen mit Hilfe der Tabelle zu Aufgabe II(b).

Aufgaben III

a. Interview mit einem von Karlas Schützlingen. Ein Reporter will einen Bericht über Karla schreiben und befragt eine Rentnerin über die Hilfe, die Karla ihr leistet, über ihre Tätigkeit in der Gemeinde. Arbeiten Sie mit einem Partner - einer stellt die Fragen des Reporters, der andere übernimmt die Rolle einer Rentnerin.

b. Wären Sie gern Sozialarbeiter(in)? Diskutieren Sie.

c. Der Staat und die Gemeinden müssen sparen. Auch einige Stellen von Sozialarbeitern sind deshalb gefährdet. Schreiben Sie einen offenen Brief an eine Lokalzeitung, in dem Sie die Arbeit der Sozialarbeiter rechtfertigen.

d. Wie könnte man das Leben von alten Menschen verbessern? Machen Sie praktische Vorschläge.

Teacher's notes

(Source: Scala, 6/80, 13-15, abridged)

1. Level of difficulty

   Term 2/3

2. Aims

   - To acquire and be able to use vocabulary in topic areas
   - To be able to use verbs governing certain prepositions
   - To exchange and discuss views on the problems of old age

3. Topic areas

   Youth - jobs - social problems

4. Time scale

   4-6 lessons at 45 minutes plus at least one homework

5. Teaching aids

   None, unless III(a) to be recorded

6. Suggestions for introducing the theme

   Visuals of old people for discussion.
   Students' accounts of old people they have met through Community Service or in their own families.

7. Notes on the tasks

   Aufgaben I

   a-d. Could be done by separate groups, who report back. Reading of the whole text could then be a homework task for the class; at the same time, students could complete vocabulary tasks (e-g).

   Aufgaben II

   b,c. Intended as oral activities, but could be supplemented by written practice for homework if teachers felt this necessary. - The range of prepositions was deliberately restricted to make the practice more valuable, but could easily be expanded by teachers if they wished.

   Aufgaben III

   These are meant as a choice of activities. If the class is to do one oral and one written task, then a & d and b & c form natural units.

   b. The discussion can be organised as a group or whole class activity. The arguments for and against can be collected on the board or OHP and then exploited.

8. Suggestions for further development
   -

9. Additional materials
   -

LIEBE

zwischen Ost und West

Wenn sich ein West-Berliner in eine Ost-Berlinerin verliebt . . .

Frank H. ist 21 Jahre alt. Er wohnt in Berlin. Frank arbeitet als Fahrer bei einer Getränkefirma. Er spielt Gitarre in einer Band und träumt von einem schweren Motorrad.
Marion S. wohnt auch in Berlin. Sie ist 19 Jahre. Seit drei Jahren arbeitet sie als kaufmännische Angestellte in einem großen Betrieb. Marion tanzt gerne und sammelt Nippesfiguren aus Porzellan.
Marion und Frank sind verlobt. Vor einem Jahr haben sie sich kennengelernt, und sofort „hat's geschnackelt", wie Frank die Liebe auf den ersten Blick nennt. Waldspaziergänge, Händchenhalten, Küsse, Zärtlichkeiten – eigentlich eine ganz normale Liebesgeschichte. Und doch wieder nicht. Denn Frank wohnt in West-Berlin und Marion in Ost-Berlin.
Das macht die Geschichte kompliziert. Denn Frank und Marion können sich, obwohl sie nur wenige Kilometer voneinander entfernt wohnen, nicht immer dann sehen, wenn sie wollen. Als West-Berliner muß Frank einen Passierschein haben, um Marion in Ost-Berlin besuchen zu dürfen. Ohne Passierschein verweigern die Ost-Berliner Behörden das Betreten ihres Stadtteils. Ein Passierschein gilt nur für jeweils einen Tag von 0 Uhr bis 24 Uhr. Also besorgt sich Frank gleich mehrere.
Am Freitagnachmittag, gleich nach der Arbeit, geht's dann los: Frank geht mit einem Passierschein durch die Mauer nach Ost-Berlin. Dort trifft er Marion, und beide machen einen Bummel durch Diskotheken. Kurz vor 24 Uhr gibt Frank seiner Marion einen Abschiedskuß – aber nur für eine halbe Stunde. Denn er geht jetzt zurück nach West-Berlin, trinkt dort in einer Kneipe ein Bier oder einen Kaffee und geht dann mit einem neuen Passierschein wieder durch die Mauer. Das gleiche passiert in der Nacht von Sonnabend auf Sonntag. Und Sonntag, kurz vor Mitternacht, verabschiedet sich Frank mit einem extra dikken Kuß – bis Freitag nachmittag.
Frank hat längst mehr Passierscheine verbraucht, als ihm eigentlich zustehen. Aber die Beamten drücken ein Auge zu. Denn mit solcher Hartnäckigkeit durch die Mauer zu wandern, dazu gehört schon eine tüchtige Portion Verliebtheit.
Wie die Zukunft aussehen soll, weiß von beiden noch keiner. Marion hat die Ausreise aus der DDR beantragt, aber sie weiß noch nicht, ob ihrem Antrag entsprochen wird. Frank sagt: Wenn Marion nicht herkommen kann, dann gehe ich eben rüber. Doch das wäre eine schwere Entscheidung, denn es gibt kein Zurück.

Für Außenstehende mag diese Liebesgeschichte ein bißchen dramatisch aussehen. Darüber würden Frank und Marion aber nur den Kopf schütteln. „Was ist denn daran so dramatisch?" fragen sie. „Andere Paare treffen sich doch auch nur am Wochenende. Wir sind daran gewöhnt, das so zu machen. Und irgendwann werden wir – ob hüben oder drüben – schon zusammenkommen."

Frank und Marion leben mit der Realität einer geteilten Stadt. 1961, als die DDR die Mauer baute, weil zu viele für immer in den Westen gingen, waren beide noch Kinder.

Erst seit wenigen Jahren läßt die DDR wieder die Bewohner West-Berlins mit Tagesscheinen in den östlichen Teil der Stadt. Die Menschen in Ost-Berlin dürfen ihre Stadt aber nicht in Richtung Westen verlassen. Nur als Rentner kann man in den Westen. Solange kann und will Marion nicht warten.

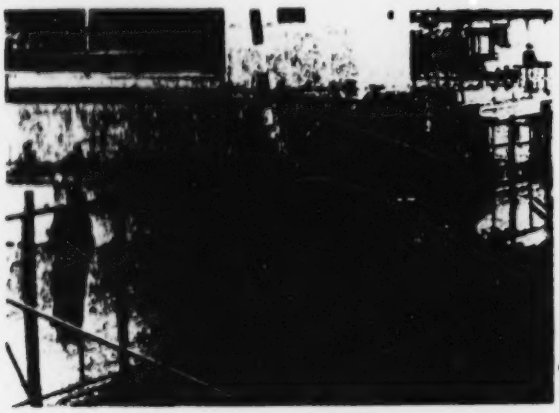
Frank und Marion meistern die Wirklichkeit von heute auf ihre Weise – nüchtern und zweckmäßig. Sie versuchen, das Beste aus dieser Situation zu machen.

Zwischen jungen Leuten in Ost- und West-Berlin bestehen wieder Kontakte, seit die West-Berliner wieder „rüber" dürfen. Das ist ein Ergebnis der sogenannten Ost-Verträge, das die Berliner zu schätzen wissen. Ganze Schulklassen machen Ausflüge in den Ostteil der Stadt. Firmen machen Betriebsausflüge zu den herrlichen Erholungsgebieten Ost-Berlins. So kommt man miteinander ins Gespräch, wenn auch die Vorbehalte und Ängste von beiden Seiten noch groß sind. Aber: Nur durch die Begegnung kann das besser werden. Und Interesse zur Begegnung und zum Gespräch – das ist bei den Menschen auf beiden Seiten groß.

Wir wollen doch einfach nur zusammen sein

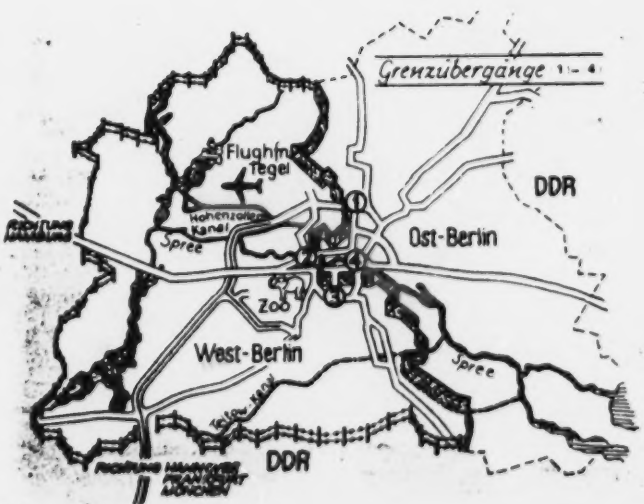
Stell' Dir vor, Du kommst nach Ost-Berlin und da triffst Du ein ganz heißes Mädchen, so ein ganz heißes Mädchen aus Pankow, und Du findest sie sehr bedeutend und sie Dich auch, dann ist es auch schon soweit, Ihr spürt, daß Ihr gerne zusammen seid . . . und Ihr träumt von einem Rock-Festival auf dem Alexanderplatz mit den Rolling Stones und 'ner Band aus Moskau, doch plötzlich ist es schon zehn nach elf und sie sagt: Ey, Du mußt ja spätestens um zwölf wieder drüben sein, sonst gibt's die größten Nervereien, denn Du hast ja nur 'n Tagesschein*. Mädchen aus Ost-Berlin, das war wirklich schwer, ich mußte gehn, obwohl ich so gern' noch geblieben wär', aber Mädchen, ich komme wieder und vielleicht geht's auch irgendwann 'mal ohne Nervereien, da muß doch auf die Dauer 'was zu machen sein, ich hoffe, daß die Jungs das nun bald in Ordnung bringen, denn wir wollen doch einfach nur zusammen sein, vielleicht auch 'mal etwas länger, vielleicht auch 'mal etwas enger, wir wollen doch einfach nur zusammen sein

Udo Lindenberg auf Teldec SLE 14719-8
*Visum für einen Tag



Frank auf dem Weg zu Marion: Jeden Freitag geht er durch die Mauer, die die beiden Teile Berlins trennt, nach Ost-Berlin

Nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden in Europa zwei deutsche Staaten, die Bundesrepublik Deutschland (BRD) und die Deutsche Demokratische Republik (DDR). Berlin, die alte deutsche Hauptstadt, ist mit 3,3 Millionen Einwohnern die größte deutsche Stadt. Ost-Berlin (1,1 Millionen Einwohner) ist Sitz der Regierung der DDR. West-Berlin (2,2 Millionen Einwohner) gehört nicht zur DDR, sondern ist politisch eng mit der Bundesrepublik Deutschland verbunden.



Aufgaben I

a. Notieren Sie folgende Angaben über Frank und Marion:

Name:	Frank H.	Marion S.
Alter:		
Wohnort:		
Beruf:		
Familienstand:		
Hobbys:		

b. Die folgenden Sätze beschreiben, was Frank von Freitag abend bis Samstag kurz nach Mitternacht machte. Setzen Sie sie in die richtige Reihenfolge.

Rückkehr nach Ost-Berlin.	Besorgt sich einen Passierschein.
Verläßt die Arbeit.	Geht in einige Diskotheken.
Nimmt von Marion Abschied.	Trifft seine Verlobte.
Betritt Ost-Berlin.	Zeigt seinen Passierschein vor.
Rückkehr nach West-Berlin.	Schlägt eine halbe Stunde tot.

c. Stellen Sie fest, ob diese Angaben richtig oder falsch sind:

	R	F
1. Marion hat mit 16 die Schule verlassen.		
2. Frank will unter keinen Umständen in Ost-Berlin wohnen.		
3. Marion hat um Erlaubnis gebeten, Ost-Berlin verlassen zu dürfen.		
4. Die beiden freuen sich immer auf das Wochenende.		
5. Sie gehen gern zusammen tanzen.		
6. Sie kennen sich schon seit einem Jahr.		
7. Sie hoffen immer noch, eines Tages zusammenleben zu können.		

d. Füllen Sie die Lücken im folgenden Text aus:

Nach dem zweiten Weltkrieg entstanden zwei deutsche ..... . Berlin, die alte deutsche ..... , ist mit 3,3 Millionen ..... die größte deutsche Stadt. Vor ..... Jahren wurde die ..... gebaut, damit die Bewohner der ..... nicht mehr in den Westen ..... konnten. ..... können jetzt mit einem ..... nach Ost-Berlin gehen. Nur ..... Leute dürfen in den Westen gehen. Seit dem Abschluß der Ostverträge sind Kontaktmöglichkeiten ..... geworden. Durch diese Begegnung werden sich ..... Seiten besser ..... können.

e. Versuchen Sie 10 Sätze aus dem Text zu wählen, die Ihrer Meinung nach die wichtigsten Informationen über die Lage von Frank und Marion enthalten.

Aufgaben II

a. Suchen Sie im Text die Ausdrücke, die den folgenden englischen Ausdrücken entsprechen:

love at first sight
the officials turn a blind eye
we are used to it
we 'clicked' straight away
Marion has applied for an exit visa
over here or over there
they are trying to make the best of the situation
the Berliners appreciate this
this is how people get into conversation with each other
a pass is valid for only one day at a time
they cannot always see each other when they want to
there is no going back

b. Versuchen Sie die folgende Tabelle mit Hilfe eines Lexikons zu vervollständigen.

VERB	SUBSTANTIV
küssen	(der) Kuß
	Bewohner
	(das) Gespräch
entscheiden	
sich verabschieden	
	(das) Ergebnis

VERB	SUBSTANTIV
sich gewöhnen an	
	(der) Schatz
verweigern	
genehmigen	
	(die) Erholung
	Verlobung
	Begegnung

c. Suchen Sie zu jedem der Ausdrücke unter A (aus dem Text) eine passende Definition unter B.

A

Passierschein
Rentner
sie sind verlobt
genehmigt
sich verabschieden
in einem großen Betrieb
eine Kneipe
mehr, als ihm eigentlich zustehen
sie weiß noch nicht, ob ihrem Antrag entsprochen wird
die Ost-Berliner Behörden verweigern das Betreten ihres Stadtteils

B

offiziell erlaubt
Ausweis für einen Tag
mehr, als er bekommen sollte
es ist verboten, nach Ost-Berlin zu fahren
älterer Mann, der nicht mehr zu arbeiten braucht
bei einer großen Firma
ein Gasthaus
sie haben sich versprochen, zu heiraten
"Auf Wiedersehen" sagen
es ist nicht sicher, daß sie die Ausreisegenehmigung bekommen wird

d. "Die Behörden verweigern Personen ohne Passierschein den Zugang nach Ost-Berlin."

Dieser einfache Satz gibt den eigenlich wichtigen "Personen ohne Passierschein" weniger Bedeutung als den "Behörden". Dies läßt sich auf folgende Weise ändern: "Personen ohne Passierschein <u>wird</u> der Zugang nach Ost-Berlin von den Behörden <u>verweigert</u>."

Ändern Sie die folgenden Sätze entsprechend um:

1. Die Beamten stellen eine begrenzte Anzahl von Passierscheinen aus.

   .....

2. Genehmigt die DDR Marions Ausreise nach Westdeutschland?

   .....

3. Eine hohe Mauer teilt Berlin in zwei Teile.

   .....

4. Marion weiß nicht, ob man ihrem Antrag entspricht.

   .....

5. Die Ost-Berliner Behörden erlauben nur Rentnern die Ausreise in den Westen.

   .....

e. Ändern Sie auch die folgenden Sätze wie unter (d) um:

z.B.: 1961 errichtete die DDR eine Mauer in Berlin. ⟶ 1961 <u>wurde</u> in Berlin (von der DDR) eine Mauer <u>errichtet</u>.

1. Vor drei Jahren stellte die Firma B. Marion ein.

   .....

2. Die Beamten stellten Frank mehrere Passierscheine aus.

   .....

3. Dabei drückten sie oft ein Auge zu.

   .....

4. Die Behörden verweigerten vielen West-Berlinern die Einreise nach Ost-Berlin.

   .....

5. Die Mauer machte die Grenze für Flüchtlinge aus dem Osten undurchdringlich.

   .....

6. Erst in den 70er Jahren ließ die DDR die Bewohner West-Berlins wieder in den östlichen Stadtteil.

f. Versuchen Sie, die folgenden Sätze durch Verwendung von <u>müssen</u>, <u>können</u>, <u>wollen</u>, <u>dürfen</u> zu vereinfachen.

z.B.: Die politische Lage verbietet es Frank und Marion, sich öfter zu sehen.
→Frank und Marion können sich nicht öfter sehen.

1. Frank benötigt einen Passierschein, um Marion in Ost-Berlin zu besuchen.

   .....

2. Ohne Schein verweigern ihm die Behörden das Betreten des Stadtteils.

.....

3. Es wird ihm nicht gestattet, mehr als 24 Stunden drüben zu bleiben.

.....

4. Marion weiß noch nicht, ob ihre Ausreise aus der DDR genehmigt wird.

.....

5. Die beiden haben die Absicht, ob hüben oder drüben, zu heiraten.

.....

6. Den Ost-Berlinern ist es verboten, in Richtung Westen zu fahren; den West-Berlinern dagegen ist es jetzt erlaubt, wieder in den Osten hinüberzugehen.

.....

g. Welche Satzteile unter A und B passen zusammen?

A	B	
1. Erst seit wenigen Jahren	gibt Frank Marion einen Abschiedskuß.	A.
2. Seit drei Jahren	bestehen wieder Kontakte zwischen jungen Leuten in Ost- und West-Berlin	B.
3. Obwohl sie nur wenige Kilometer voneinander entfernt wohnen,	läßt die DDR die West-Berliner in den östlichen Stadtteil.	C.
4. Seit die West-Berliner wieder "rüber" dürfen,	haben sich Frank und Marion kennengelernt.	D.
5. Marion weiß noch nicht,	weiß von beiden noch keiner.	E.
6. Am Freitagnachmittag	arbeitet Marion in einem großen Betrieb.	F.
7. Vor einem Jahr		
8. Die DDR baute die Mauer,	weil zu viele für immer in den Westen gingen.	G.
9. Kurz vor 24 Uhr	ob ihre Ausreise aus der DDR genehmigt wird.	H.
10. Wie die Zukunft aussehen soll,	können sich Frank und Marion nicht immer dann sehen, wenn sie wollen.	I.
	geht Frank mit einem Passierschein nach Ost-Berlin.	J.

LIED: "Wir wollen doch einfach nur zusammen sein" (Udo Lindenberg)

Aufgaben I

a. Hören Sie sich das Lied mehrmals an. Wie drückt Lindenberg die folgenden Ideen im Lied aus?

- you feel you like to be together
- you must be back over the other side by midnight
- I had to go, but I would much rather have stayed
- you meet a fabulous girl there
- you are really impressed by her
- otherwise you will have real trouble
- you have only got a permit for one day

b. Dies könnte fast ein Lied über Marion und Frank sein - suchen Sie die entsprechenden Stellen.

Aufgaben II

a. Partnerarbeit:

Sie sind aus England nach West-Berlin gekommen, um Frank H. zu besuchen. Sie wissen schon, daß seine Verlobte in Ost-Berlin wohnt und daß dies zu gewissen Schwierigkeiten führt. Fragen Sie ihn nach Einzelheiten.

b. Gruppenarbeit: Rollenspiel

Schülerin 1 spielt die Rolle von Marion.
Schüler(in) 2 interviewt sie für eine Jugendzeitschrift.
Schüler(in) 3 macht Notizen und schreibt das Interview und eine kurze Einleitung für die Zeitschrift.

c. Gruppenarbeit:

Versuchen Sie Franks und Marions Hauptprobleme zusammenzufassen.

Aufgaben III

a. Gruppenarbeit: Diskutieren Sie, was Sie an ihrer Stelle machen würden.

b. Kennen Sie aus eigener Erfahrung vielleicht andere junge Leute, denen ähnliche Schwierigkeiten/Hindernisse im Wege standen?

Teacher's notes

(Jugendscala 1/77, 6-7; Teldec SLE 14719-8: Udo Lindenberg und das Panikorchester, "Alles klar auf der Andrea Doria". © 1973 bei Star Musikproduktion Hamburg)

1. Level of difficulty

   Term 1 or 2

2. Aims

   - To acquire, and to be able to use actively, as appropriate, vocabulary to do with personal documents - dealing with officials and authorities - falling in love - divided Germany
   - To be able to use the passive and modal verbs in both main and subordinate clauses
   - To show awareness of the human problems caused by the division of Germany and Berlin, together with some knowledge of historical events leading to the present situation

3. Topic areas

   Division of Germany - Falling in love

4. Time scale

   Approximately 4 lessons of 45 minutes

5. Teaching aids

   Maps showing clearly the German/German border; town plan of Berlin (or OHP transparencies showing the same features). Slides of Berlin, Berlin Wall, German/German border. Individual (students' own) cassette recorders.

6. Suggestions for introducing the theme

   Brief discussion to establish basic knowledge of the situation of the two German states and of Berlin in the DDR. Additional information to be provided by the teacher where necessary, e.g. reasons for military sectors in Berlin 1945, progressive blocking of crossings to the West, closing of 'Zonengrenze' by DDR, building of the Wall, etc.

7. Notes on the tasks

   Aufgaben II

   d,e. The point of this exercise is to make students aware of the change of emphasis as a result of using a passive phrase.

   f. Acceptable answers:
   1. muß ... haben
   2. darf nicht
      kann nicht
   3. darf nicht
      kann nicht
   4. darf/kann
   5. wollen
   6. dürfen/können nicht
      dürfen/können jetzt wieder

g. Answers:

1C	6J
2F	7D
3I	8G
4B	9A
5H	10E

8. Suggestions for further development

Students might wish to pursue the historical aspects further, using appropriate extracts from 'Zeitgeschehen', 'Gestern und heute' or articles from Jugendscala, especially the 'Sonderheft' in 9, below.

9. Additional materials

Judgendscala: Sonderheft WIR 5 (5/79): 'Die Müller-Saga'
This magazine deals in great detail with the postwar period and includes Wolf Dietrich Schnurre's 'Der Zwiespalt'.

Interview mit Corinna

MvW: Corinna, Sie sind mit einem großen Motorrad hier vorgefahren. Was ist das für eine Maschine?

C: Das ist 'ne 850er. Ja also, die hat 850 Kubik, 78 PS und bringt so 'ne Leistung von 200 Stundenkilometer.

MvW: Sie sehen ja toll aus in dem Anzug. Ein Lederanzug?

C: Ja, ich hab' mir 'ne Lederkombi gekauft, so um mich erstmal vor Kälte zu schützen und falls ich mal stürzen sollte, oder 'n Unfall habe, bin ich auch damit besser geschützt als in normaler Straßenkleidung.

MvW: Was ist eine Kombi?

C: Das ist 'ne Lederjacke mit passender Hose, die man durch einen Reißverschluß verbinden kann. Es gibt allerdings auch durchgehende Kombis. Und die sind dann an Knien, Ellbogen und an den Hüften, Schultern nochmal gepolstert extra, ne.

MvW: Und ein großer Helm gehört auch dazu.

C: Ja, ja, Helm und Lederhandschuhe, Nierengurt auch.

MvW: Ah, Sie würden ohne Helm gar nicht mehr fahren?

C: Ne, überhaupt nicht. Das ist viel zu gefährlich. Das würde - falls mir was passieren sollte oder so, ne, ich mit dem Kopf irgendwo gegenknalle, ist's vorbei, ne. Und ich würd' auch nie jemanden ohne Helm mitnehmen, ne, das wäre unverantwortlich.

MvW: Sind Sie schon mit der Maschine mal in die Ferien gefahren?

C: Ja, ich war jetzt - im Sommer war ich in Sizilien unten gewesen mit drei Freunden noch. Also wir hatten - wir waren mit drei Maschinen unterwegs mit insgesamt vier Leuten. Ich auf meiner eigenen und mein Freund auf 'ner eigenen und dann Junge und Mädchen noch auf 'ner andern zusammen. Und hat Spaß gemacht, war schön gewesen.

MvW: Und welche Route sind Sie gefahren?

C: Ja, von Bonn aus Österreich, über die Grenze Kufstein....

MvW: Und Deutschland die Autobahn?

C: Ja, ja, über München, ne.

MvW: Sind Sie durchgefahren, oder haben Sie vorher gezeltet?

C: Ne, in München haben wir mal Stop gemacht, 'n Halt gemacht, weil, ich hab' das nicht mehr ausgehalten, das war mir 'n bißchen zuviel. Wir haben da acht Stunden auf den Maschinen gesessen, und da haben wir dann 'n kleinen Zeltplatz in der Nähe von der Autobahn gesucht und sind dann am nächsten Morgen von dort aus weitergefahren.

MvW: Und das war gut? Der Zeltplatz war in Ordnung?

C: Ja, ja, war sauber und war alles da: Duschen, Toiletten, konnte auch frühstücken da, ne. Allerdings mußte man das wieder extra bezahlen. Aber typisch bayerisches Frühstück mit allem Drum und Dran.

MvW: Ja? Was gab's denn da?

C: Richtig schöne frische Brötchen, Wurst, Käse, eine riesige Aufschnittplatte.

MvW: Und dann sind Sie durch Österreich gefahren?

C: Ja, durch Österreich direkt durch. Haben einmal auf der Europa-Brücke an der Brenner-Autobahn gehalten und noch was Wärmendes zu uns genommen und dann weiter.

MvW: Und haben Sie Pannen gehabt unterwegs?

C: Ja, ich hatte 'n paarmal welche gehabt. Die Elektrik ist mir ausgefallen auf der Hinfahrt, und dann hatte ich 'n Ölverlust gehabt auf der Hinfahrt auch. Auf der Rückfahrt ist mir dann nochmal die Zündung kaputtgegangen, also so, daß das Motorrad gar nicht mehr - nur noch auf einem Zylinder gelaufen ist.

MvW: Haben Sie denn Werkstätten gefunden, die das repariert haben?

C: Ja, in Sizilien hab' ich zwei gehabt. Ne, die waren auch sehr nett, die Leute, haben sich direkt drangegeben, haben sich eine unheimliche Mühe gegeben mit dem Motorrad, es wieder flott zu kriegen und waren auch wahnsinnig billig, ne. Das hat mich wirklich verwundert. Weil die Leute, die stehen da mit einem Engagement dahinter, das ist wahnsinnig.

MvW: Ja? Wenn Sie - treffen Sie denn andere Motorradfahrer, wie ist das dann, die Kameradschaft, oder...?

C: Ja, das ist etwas, das find' ich wirklich wahnsinnig stark, ne. Also wir Motorradfahrer, wir grüßen uns erstmal gegenseitig, wenn wir uns sehen. Egal wo, ne. Aber das ist überall so, in jedem Land, wo man hinkommt, ne. Und dann auch, als ich mit der Elektrik in Frankfurt stand an der Autobahn, wir haben da rumgestanden, haben 'n bißchen dran rumgefummelt und so. Fünf Minuten später waren direkt fünf, sechs Leute, andere Motorradfahrer, da, haben angehalten, haben gefragt, ob sie uns helfen könnten. Was bei Autofahrern nie passiert, ne. Die können ja stundenlang warten, ne.

MvW: Ja. Und die Begegnung ist wahrscheinlich ganz international, internationale Jugend.

C: Ja, alles war unterwegs, ne. Skandinavien, Dänemark, also die ganzen skandinavischen Länder, England sogar, ne. Sie haben teilweise schon Strecken runtergelegt, das war wahnsinnig.

MvW: Auch solche Motorradgruppen waren unterwegs?

C: Ja, ja. Immer so - also zu zweit oder noch mehr, ne. Weil, alleine so 'ne Strecke zu fahren, das ist irgendwie doch nicht so das Wahre, ne...

MvW: Ja.

C: ...falls wirklich was an der Mühle dran ist.

MvW: Ist ja auch 'n bissel ungewöhnlich, daß ein Mädchen so 'n schweres Motorrad fährt.

C: Ja, ja. Ich hab' auch nur zwei getroffen, die auch, also, in der Richtung gefahren sind.

MvW: Die fahren meistens mit, ne.

C: Ne, die sind auch selber gefahren.

MvW: Sie sind schon wahrscheinlich zäh, aber Sie sind sehr schlank und groß. Sie sehen gar nicht so wahnsinnig derb aus, daß sie so 'ne Riesenmaschine fahren.

C: Nö, die Größe, die - das ist die Größe, die mir das leicht macht, die Maschine überhaupt zu fahren. Die meisten Mädchen, die sind 'ne ganze Ecke kleiner, die kommen mit den Füßen gar nicht auf 'n Boden....

MvW: Ja.

C: ...wenn sie drauf sind.

MvW: Ja, ja, weil das ja so breit ist.

C: Hm, hm.

MvW: Das ist die Motorradgeschichte.

Corinna fährt aber nicht nur Motorrad. Sie hat vor sechs Jahren einen Beruf erlernt, und zwar als Glasmalerin. Das war zwar interessant, aber sie konnte dann in diesem Beruf keine Stelle finden. Zwei Jahre war sie arbeitslos, dann hat sie ein Jahr lang mit Babysitting Geld verdient. Jetzt hat sie neue Pläne.

C: Ja, ich hab' mich jetzt dazu entschlossen, so Beschäftigungstherapie zu machen. In Düren ist das, 'ne Schule. Da muß ich allerdings jetzt ein Jahr warten, eh' ich da rankomme, und in der Zeit arbeit' ich dann bei einer querschnittsgelähmten jungen Frau, um das mal kennenzulernen, um zu sehen, ob das überhaupt mir liegt, ob ich damit zurechtkomme, ne.

MvW: Ja, dann haben Sie ja schon 'ne Vorbildung, ganz gute Vorbildung dafür, nich.

C: Ja.

MvW: Also zumindest im Handwerklichen.

C: Ja. Ja, ja, das ja, ne. Deswegen liegt mir das auch am nächsten, was ich überhaupt machen will, ne.

MvW: Ja also, Sie werden ja das in Krankenhäusern wahrscheinlich ausführen können.

C: Krankenhäusern, Altersheimen, und vor allen Dingen in Behindertenschulen für Kinder. Mit denen spielen, Bastelarbeiten machen, eben irgendwie sie von ihrer Krankheit wegzuführen und 'n neuen Lebenszweck zu geben. Meistens sind sie ja ziemlich am Ende, bis sie irgendwie wieder neuen Mut fassen, neuen Lebenswillen kriegen, ne.

MvW: Ja, ja. Da müssen Sie auch etwas psychologisch auf sie einwirken.

C: Ja, das ja.

MvW: Ja. Wie sind Sie darauf gekommen, das zu machen? Liegt Ihnen das, möchten Sie helfen?

C: Ja, dadurch, daß ich dieses eine Jahr Babysitting gemacht habe, hab' ich ja gemerkt, daß mir das wahnsinnigen Spaß gemacht hat, ne, mit dem Kind zu spielen, spazierenzugehen und alles mögliche. Und dann hab' ich eben irgendwie was gesucht, was 'ne Verbindung zwischen meinem alten Beruf ist und zwischen dem, was mir jetzt auch wahnsinnigen Spaß macht.

MvW: Ja.

C: Und das ist die ideale Verbindung, ne.

MvW: Ja, ja. Das ist eben auch ein, doch dann vielleicht ein seelischer Kontakt zu Menschen....

C: Hm, hm.

MvW: ...Und wenn Sie selber sehr stark sind und auch ein bißchen fröhlich, können Sie denen wahrscheinlich 'ne ganze Menge geben, nich.

C: Ja, ich will's hoffen, daß ich das durchhalte und schaffe.

MvW: Das wünsch' ich Ihnen.

C: Danke.

INTERVIEW MIT CORINNA

Sie hören gleich die Aufnahme eines Interviews mit einem Mädchen. Lösen Sie danach die folgenden Aufgaben. Sie können sich dazu die Aufnahme (oder Stellen daraus) noch mehrmals anhören.

Erster Teil: 'Motorradgeschichte'

Aufgaben I

a. Setzen Sie in die folgende Tabelle die technischen Einzelheiten über Corinnas Motorrad ein:

Hubraum ..... ccm

Leistung ..... PS

Geschwindigkeit ..... km/h

b. Notieren Sie Ausdrücke für die Spezialkleidung von Motorradfahrern:

1. .....

2. .....

3. .....

4. .....

c. Unterwegs gab es Probleme mit Corinnas Motorrad. Notieren Sie Stichworte:

1. ....

2. .....

3. .....

4. ....

d. Beschreiben Sie, was Corinna unter dem Stichwort 'Kameradschaft' vom Motorradfahren hält:

.....

.....

.....

.....

e. Suchen Sie die folgende Stelle auf dem Band. Hören Sie genau zu, was Corinna an den Stellen sagt, wo in der schriftlichen Textwiedergabe Lücken sind. Versuchen Sie, in die Lücken das einzusetzen, was sie wirklich sagt (und nicht das, was Sie vielleicht erwarten würden).

Frage: (1) Sind Sie durchgefahren, oder haben Sie vorher gezeltet?

Corinna: (2) ....., in München ..... wir ..... Stop gemacht, ...

(3) ..... Halt gemacht, weil ....., das war

(4) mir ..... bißchen zuviel. Wir ..... da acht Stunden auf den

(5) Maschinen gesessen, und da ..... dann .....

(6) Zeltplatz ..... Nähe von der Autobahn gesucht und sind dann ....

(7) nächsten Morgen von dort aus weiterge.....

Frage: (8) Und das war gut? Der Zeltplatz war in Ordnung?

Corinna: (9) Ja, ja, ... sauber ..... da: Duschen, Toiletten,

(10) ..... auch frühstücken da, ... Allerdings mußte man

(11) das wieder extra bezahlen. Aber typisch bayerisches Frühstück mit allem

(12) Drum und Dran.

Aufgaben II

a. Sprechen Sie den in Ie vervollständigten Text nach und versuchen Sie, Corinnas Sprechweise möglichst genau zu imitieren.

b. Ordnen Sie in Partnerarbeit Ihre Eintragungen unter Ie in drei Gruppen:

Zeile	Aussprache		Satzbau
	Endungen	Sonstiges	

Aufgaben III

a. Vergleichen Sie die Ergebnisse mit den anderen Partnergruppen.

b. Erarbeiten Sie gemeinsam einige Merkmale der gesprochenen Sprache im Gegensatz zur Schriftsprache.

Zweiter Teil: Corinnas weitere Pläne

Aufgaben I

a. Nennen Sie Gründe, weshalb Corinna ein Jahr bei einer querschnittsgelähmten Frau arbeiten will.

b. Stellen Sie fest, wie Corinna sich ihre Arbeit als Beschäftigungstherapeutin vorstellt.

Aufgaben II

a. Notieren Sie in Stichworten, welche Erfahrungen ihr für ihren neuen Beruf nützen werden.

1. .....

2. .....

3. .....

b. Hören Sie sich das Band noch einmal an und notieren Sie Einzelheiten, die darauf hindeuten, daß Corinna eine gute oder keine gute Beschäftigungstherapeutin werden könnte.

.....

.....

.....

Aufgaben III

Meinen Sie, daß Corinna eine gute Beschäftigungstherapeutin wird?

a. Beantworten Sie die gestellte Frage ausführlich anhand Ihrer Notizen.
b. Tragen Sie Ihre Ergebnisse der Klasse vor und vergleichen Sie.
c. Kennen Sie jemanden, den man mit Corinna vergleichen könnte? Erzählen Sie.

Teacher's notes

(Jugend bei uns. INTER NATIONES, Bestell-Nr. 20480, abridged.)

1. Level of difficulty

Term 3

2. Aims

To be able to:
- extract selected items from an aural text
- recognise and use some characteristics of spoken German
- take notes
- use notes as a prop for oral/written production
- exchange opinions
- detect bias and doubt the validity of prejudice

3. Topic areas

Young motorcyclists - training for a job - youth unemployment - involvement of young people in social issues - the roles of the sexes

4. Time scale

Approximately 3 lessons of 45 minutes

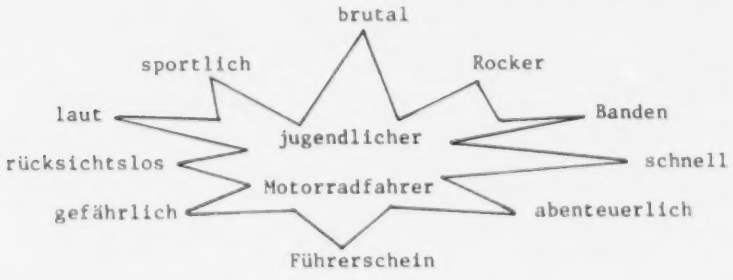
5. Teaching aids

INTER NATIONES cassette no. 20480
Language lab or individual cassette recorders
Worksheets
(Map of Central Europe)

6. Suggestions for introducing the theme

- Picture(s) of young motorcyclists (e.g. in Tatsachen und Ansichten: Bundesrepublik Deutschland, Eilers u. Schünemann, Bremen 1979, S. 69)

- "Assoziogramm": Students are asked to name words or ideas they associate with 'young motorcyclist'. Responses are collected on the board, e.g.:



7. Notes on the tasks

Erster Teil

Aufgaben I

e. For repeated use of the worksheet the gaps can be numbered and students can then use normal paper numbering their answers accordingly; in this case students should write out the complete text (possibly homework) before IIa.

Aufgaben II

a. If a language lab or individual cassette recorders are available, students could record their attempts in order to compare them with the original recording. Private cassette recorders could be used in the same way at home.

b.

Zeile	Aussprache: Endungen	Aussprache: Sonstiges	Satzbau
2		Ne (Nein)	
	ham (haben)	ma (mal)	
		'n (einen)	
3	hab' (habe)	nich (nicht)	ich hab' ... ausgehalten (ich ... ausgehalten habe)
4		'n (ein)	
	ham (haben)		
5		hamer (haben wir)	
		'n (einen)	
	klein'n (kleinen)		
6		inner (in der)	
		n' (den/am)	
		fah'n (fahren)	
9			war (er war)
		un (und)	war alles (es war alles)
10			konnte (man konnte)
		ne (nicht wahr)	

Zweiter Teil

Aufgaben III

c. Written follow-up possible.

8. Suggestions for further development

Erster Teil, Aufgaben I:
"Wozu dienen die speziellen Kleidungsstücke im einzelnen?"
"Beschreiben Sie Corinnas Reiseroute" (if map available).

9. Additional materials

"Interview mit Walter" (same cassette)

So stell ich mir mein Alter vor

Für junge Leute zwischen 15 und 18 Jahren steht das Alter noch lange nicht zur Debatte. Aber viele von ihnen haben doch schon einmal darüber nachgedacht, wie es wohl sein könnte, wenn sie alt sind. Ab wann ist man eigentlich alt? Wie wird man beruflich und privat dastehen? Wie wird man sich fühlen? Diese Fragen beantworten hier einige Mädchen und Jungen.

Gudrun Sträter, 15, **Realschülerin.** Das Alter wird erst unangenehm, wenn der Geist nicht mehr so richtig mitmacht. Mein Großvater ist 86, bisher war er noch ganz fit, aber jetzt wird er vergeßlich und schält die Kartoffeln in der Nacht, weil er denkt, es sei Mittag. Ich möchte darum höchstens 70 Jahre alt werden. Manche Menschen ackern ihr Leben lang für ein Haus und kümmern sich nicht um ihre Kinder. Das würde ich nicht so machen. Besitz ist auch im Alter nicht alles. Wenn ich ein erfülltes Privatleben hinter mir habe, im Beruf etwas erreichte, auf meine Kinder stolz sein kann und Enkelkinder habe, die ich liebhaben kann, dann stelle ich mir das Alter gar nicht so schlimm vor.

mit mindestens 65 ist man reif fürs Altersheim.

Rudi Vogelsang, 17, **Oberschüler.** Man ist so alt, wie man sich fühlt, das ist nicht von Jahren und Äußerlichkeiten abhängig. Manch 17jähriger ist heute alter als ein 40jähriger. Ich möchte einen interessanten Beruf haben und werde sicher in meiner Partei arbeiten, um soziale Probleme abzubauen. Ja, und dann möchte ich heiraten, eine Ehe führen, in der beide, Mann und Frau, gleichberechtigt sind. Vor dem Alter habe ich keine Angst, wie überall gibt es dort interessante und langweilige Menschen, und ich hoffe, daß ich zu den interessanten zähle und deshalb auch dann noch von meiner Umwelt geschätzt werde.

Ali Atci, 16, **Mittelschüler.** Wieviel Leben ein Mensch in sich hat, wie er sich fühlt, danach richtet sich sein Alter. Wenn er nicht mehr arbeiten und ausgehen kann, dann ist er meistens auch alt. Ich hoffe, daß ich gute Kinder habe, die mir helfen, wenn es mir einmal so geht. Denn wenn ich dann allein wäre, ohne Kontakt zu anderen Menschen, das wäre schrecklich. Für mich gehören alte Menschen, zum Beispiel meine Großeltern, genauso in unsere Familie wie kleine Kinder.

Ich stelle mir vor, dann ein sorgenfreies Leben führen zu können.

bin ich dafür, daß jeder seinen Tod selbst bestimmen könnte und nicht seinen Kindern auf der Tasche liegen müßte.

Wenn ich im Alter körperlich und geistig noch auf der Höhe bin, werde ich mich genauso fühlen wie heute.

Barbara May, **18, Berufsaufbauschülerin.** Ehrlich gesagt, ich glaube, Altwerden ist eine negative Erfahrung. In unserem Ort gibt es ein Altersheim, und ich sehe täglich die alten Menschen, die großteils grau und zittrig, mit hoffnungslosen Gesichtern, in den Straßen herumgehen. Ich selbst denke nicht gern an mein Alter. Ich kann es mir auch nicht recht vorstellen, wie das bei mir aussehen wird. Es gibt ja einige Beispiele dafür, daß Menschen ein ausgefülltes Leben auch noch im Alter haben, wie Picasso, Casals, Chaplin oder Goethe. Aber das sind vielleicht doch Ausnahmen. Ich denke mir, daß es schlimm ist, ohne Hoffnung zu leben, und das ist wohl das Deprimierendste im Alter.

Egon Lau, 18, Oberschüler.

Oftmals, wenn ich alte Menschen sehe, die einen unglücklichen, verbitterten Eindruck machen, kommen mir durchaus Gedanken zu diesem Problem, das sich ja in immer großerem Maße unserer Gesellschaft stellt. Durch die hohe Lebenserwartung gibt es immer mehr alte Menschen, und die wenigsten von ihnen scheinen einen wirklich erfüllten Lebensabend zu haben. Aber dann denke ich, daß jeder Mensch sein Leben doch etwas steuern kann. Ich mochte beispielsweise Medizin studieren und glaube, daß ich als Arzt auch im fortgeschrittenen Alter noch sinnvoll leben kann. Und vor allem würde ich rechtzeitig meinen Ruhestand einplanen und mich darauf vorbereiten. Wenn ein Mensch einseitig auf seinen Beruf fixiert ist und nach Feierabend lediglich fernsieht, dann muß er im Alter ja vor dem Nichts stehen. Und das ist es ja wohl, was das Alter oft so schwierig macht: die Leere, die tödliche Langeweile.

Marion Nöhl, **15, Hauptschülerin.** Mit 70 oder 80, wenn die Beine nicht mehr so richtig gehorchen und das Fleisch schon ein bißchen schlaff ist, ist man alt. Ich werde mich gar nicht so schlecht fühlen, wenn ich mir nicht gerade irgendwelche Krankheiten eingefangen habe. Ich würde mein Leben bis zum Letzten genießen. Das ist doch dann nur ein anderer Lebensabschnitt. Ich werde wohl verheiratet sein – hoffentlich glücklich, zwei Kinder und fünf Enkel haben. Mein Mann soll auf jeden Fall noch leben. Wenn die Kinder aus dem Haus sind, würde ich beruflich Karriere machen. Im Alter würde ich dann meinen Geist rege halten, viel reisen und meine Rente auf den Kopp hauen. Ich werde genauso glücklich oder unglücklich sein wie heute, nur bin ich eben dann älter.

Auch im Alter soll für mich immer der wichtigste Punkt die Liebe bleiben

Das Alter hat Vor- und Nachteile. Man ist selbstbewußter, finanziell unabhängiger

Martin Schöler, 17, **Oberschüler.** Alt werde ich sein, wenn ich mich alt fühle. Wenn mir zum Beispiel meine Arbeit keine Befriedigung mehr verschafft oder ich mich von der Gesellschaft ausgeschlossen fühle. Dann kann Altern auch mit dem physischen Abbau zusammenhangen, also vielleicht mit 70. Ich mochte im Alter sagen konnen, daß mein Leben einen Sinn hatte. Ich mochte eventuell Architekt werden und Dinge bauen, die auch den Bedurfnissen der Leute entsprechen. Meine Arbeit mußte einen sozialen Bezug haben. Naturlich mochte ich im Alter auch finanziell gesichert sein, aber das ist zweitrangig. Ich glaube, ich werde verheiratet sein und hochstens drei Kinder haben. Wichtig ist, daß ich nicht von der Umwelt isoliert sein werde. Ein Kreis von Freunden ist im Alter bestimmt sehr notwendig. Ich habe keine negative Einstellung zum Altwerden, ich bin neugierig darauf.

Schlecht ist nur, daß man körperlich nicht mehr so fit ist

Sandra Korbmacher, 16, **Hauptschülerin.** Mit 50 werde ich alt sein, weil ich dann körperlich bereits abgebaut haben werde. Eine Frau mit 40 ist noch gefragt, aber mit 50 ist sie uninteressant. Ich möchte auch nicht sehr alt werden, höchstens 60 Jahre. Ich habe Angst vor dem Alter, denn dann kommen die Krankheiten. Die Vorstellung, mich an einem Krückstock durch die Gegend zu schleppen, hat absolut nichts Erfreuliches für mich. Mit 30 werde ich glücklicher sein als jetzt, aber als alte Frau werde ich mich von der Gesellschaft zurückgestoßen fühlen.

Wie ich mir mein Alter vorstelle? Mies!

Aufgaben I

a. Lesen Sie die Texte sorgfältig durch. Unterstreichen Sie die Schlüsselworte (bzw. -wörter) jedes einzelnen Texts.

b. Erstellen Sie eine Tabelle, in der Sie die Meinungen (aus Ia) ordnen in 'optimistisch/pessimistisch' oder 'positiv/negativ'.

c. Wer sagt was? - Stellen Sie fest, welche Meinungen von welchen Personen vertreten werden.

Name(n)	meint/meinen:
	Ich möchte auch im Alter noch aktiv sein.
	Ich schätze vor allem das Familienleben.
	Für mich wäre die Hoffnungslosigkeit des Alters das Schlimmste.
	Ich möchte auch im Alter Kontakt mit meinen Mitmenschen haben.
	Das Alter wird nicht so schlimm sein, wenn der Mann noch lebt und Kinder da sind.
	Man sollte schon früh ans Altwerden denken und überlegen, was man dann machen kann.
	Wenn ich alte Leute sehe, kann ich mich wirklich nicht aufs Altwerden freuen.
	Man ist so alt, wie man sich fühlt.

Aufgaben II

a. Ergänzen Sie die folgenden Lückendialoge.

1. Interviewer: Was halten Sie vom Altwerden?

   Barbara: Offen gestanden, sehe ich es sehr negativ, weil ...

   Interviewer: Wie stellen Sie sich Ihr Alter vor?

   Barbara: Ich denke nicht gern an mein Alter, weil ...

   Interviewer: Was wird für Sie am deprimierendsten im Alter sein?

   Barbara: Ich glaube ...

2. Interviewer: Sie haben eben die Meinung von Barbara gehört. Stimmen Sie zu oder sehen Sie die Dinge anders?

   Egon: Ich bin nicht ganz einverstanden. Ich denke, wenn man ...

   Interviewer: Wie würden Sie sich einen erfüllten Lebensabend vorstellen?

   Egon: Ich hoffe beispielsweise ...

   Interviewer: Viele alte Menschen wirken nicht sehr glücklich. Was, meinen Sie, ist der Grund?

   Egon: Viele alte Leute verstehen es offenbar nicht, ...

3. Interviewer: Wie stellen Sie sich Ihr Alter vor?

   Martin: Was verstehen Sie unter 'Alter'? Ich meine, ...

   Interviewer: Was wären denn für Sie Anzeichen des 'Alterns'?

   Martin: Alt ist man erstens, wenn ..., oder zweitens, wenn...

   Interviewer: Rechnen Sie damit, daß Sie später in einem Altersheim wohnen werden?

   Martin: Ich weiß nicht. ...

b. Stellen Sie fest, wer von den jungen Leuten Ihren eigenen Standpunkt am genauesten wiedergibt. Vertreten Sie Ihre gemeinsamen Ansichten vor der Klasse.

c. Suchen Sie in der Klasse jemanden, der anderer Ansicht ist als Sie. Diskutieren Sie Ihre Standpunkte.

Aufgaben III

Schreiben Sie einen Aufsatz zu einem der beiden folgenden Themen:

- Was sind die Voraussetzungen für einen glücklichen Lebensabend?
- Für Frauen ist das Alter schlimmer als für Männer.

Teacher's notes

(Brigitte 5/75, p.85-89. - At the publishers' request, photographs have been omitted and names have been changed.)

1. Level of difficulty

Term 3 or 4

2. Aims

- to learn how to express opinions
- to develop the ability to take the initiative in a conversation as well as to respond
- to be prepared for the problems of old age

3. Topic areas

Young people's views on old age - careers - hopes for the future

4. Time scale

Approximately 4 lessons of 45 minutes

5. Teaching aids

It would add realism to the interviews and pair-work if a language lab or individual cassette recorders were available.

6. Suggestions for introducing the theme

There could be a brief discussion in English, as many may not have considered the matter before.
One could start from the short quotations and ask students to find out what they have in common.

7. Notes on the tasks

Aufgaben I

a. The teacher would provide some help with vocabulary. Students' findings can be discussed and listed on the board under headings.

b. Students are asked to look for certain expressions in the text and classify them according to the ideas conveyed. This facilitates understanding of the text and will provide the students with a list of useful language upon which they can draw at Stages II and III.

Name	Optimistische Einstellung	Pessimistische Einstellung
Rudi	Ich habe keine negative Einstellung.	
Barbara		Ich glaube, Altwerden ist eine negative Erfahrung.

c. This exercise is intended to ensure that, by the use of different words to express the ideas, the students have really understood what they have previously listed. It also provides further ways of expressing opinions.

Aufgaben II

a. This stage represents the bridge between reliance on the text and the ability to work away from it. The students must slightly re-structure the sentences to fit the grammatical framework of the interview. This stage might prove difficult for some students, who should be directed to the appropriate sentences in the text.

b. The student begins to be independent of the written word.

c. The students should try to formulate their own conversations, using cassette recorders if possible.

Aufgaben III

The students can now work away from the text. After doing highly structured exercises (I, IIa) and after learning to present their own opinions (IIb) and reconstruct arguments (IIc), the students are now asked to use the language independently, in written form. Further topics for essays and/or talks could well be chosen from outside the narrow field presented here. The students should express opinions, present arguments and counter-arguments on related matters of interest to them.

8. Suggestions for further development

- For more intensive practice in expressing views and arguments, one could take specific sentences from the texts, and the students would respond with such phrases as:

  Damit bin ich einverstanden.
  Da bin ich anderer Meinung.
  Ist das wirklich so?

  A list of suitable expressions should be given; such a list can be found in Übungstypologie, p 129.

- Short dialogues in which phrases could be substituted by others of similar meaning.

9. Additional materials

Brecht, Die unwürdige Greisin
INTER NATIONES, Deutscher Kulturspiegel Feb. 1981

Interview mit Schülern aus dem Thomas-Mann-Gymnasium in München

Abschnitt I

Sprecher: Das Thomas-Mann-Gymnasium liegt am südwestlichen Stadtrand von München. Eine der vier Abiturklassen, die dort die letzten Wochen ihrer Schulzeit absitzen, ist die 13b: zwölf Mädchen und neun Jungen. Sie befassen sich in Geschichte mit dem Faschismus und in Chemie mit Alkoholen. Sie lernen französische, englische und lateinische Vokabeln. Die ständigen Forderungen der Schule empfinden sie als ziemliche Nervenbelastung. Claudia, eins der Mädchen aus der Klasse, sagt:

Claudia: Man lernt und müht sich ab, und dann wird man wie ein kleines Kind bestraft und kriegt die schlechteste Note, nämlich 'ne Sechs. Aber Prüfungen und Noten müssen nun mal sein. Wir sind es ja von klein auf nicht anders gewöhnt. Wir haben uns nämlich damit abgefunden, daß wir eine Reihe attraktiver Fächer nicht studieren können, weil dafür ein Notendurchschnitt verlangt wird, den man nur erreicht, wenn man sehr begabt und fleißig ist. Beides kommt bei uns kaum vor. In unserer Klasse haben wir uns damit abgefunden.

Sprecher: Studieren wollen trotzdem alle, bis auf Elke. Wenn man sie fragt, warum sie noch zur Schule geht, sagt sie:

Elke: Ach wissen Sie, ich wurde von meinen Eltern wohl aus Prestigegründen aufs Gymnasium gezwungen. Seitdem schleppe ich mich von Klasse zu Klasse, ohne viel Erfolg. Ich brauche doch gar kein Abitur. Sobald ich es hinter mir habe, werde ich von zu Hause weggehen und mit meiner Ausbildung als Arzthelferin beginnen.

Abschnitt II

Sprecher: Gibt es in der 13b, wo die Väter Akademiker, hohe Beamte oder mittlere Angestellte sind, Klassenvorurteile? Ich frage dazu Mirjana, die in Jugoslawien geboren ist.

Mirjana: Klar gibt es Klassenvorurteile. Ich fühle mich von meinen Klassenkameraden nicht voll akzeptiert. Vielleicht liegt das daran, daß mein Vater Bauarbeiter ist. Irgendwann kommt immer ein Punkt, wo die Freundschaft aufhört. Aber mein Freund Jochen hält zu mir, obwohl sein Vater mich ablehnt. Als Ausländerin hab ich gute Chancen auf einen Studienplatz an der medizinischen Fakultät, denn für ausländische Studenten gibt es ja einen bestimmten Anteil von Plätzen. Und für mein Studium verdien ich mir auch schon ein bißchen Geld. Ich spiele in zwei Bands Gitarre.

Abschnitt III

Sprecher: Heinrich und Beatrix sind befreundet. Auch Heinrich wird von den Eltern seiner Freundin abgelehnt. Hören wir, was er dazu meint.

Heinrich: Die Eltern von Beatrix haben noch so Vorstellungen wie: ein Mädchen muß zu einem Mann aufschauen können! Sie hätten gern, daß der Freund ihrer Tochter schon etwas ist. Mindestens Student sollte er sein und nicht ein gleichaltriger Schüler. Dabei ist es ja nicht so, daß wir besonders viel weggehen oder daß Beatrix das Lernen vernachlässigt, keine Spur davon. Nun will sie nach dem Abitur mit mir zusammenziehen. Tausend Mark brauchen wir zu zweit, um leben und studieren zu können. Das haben wir ausgerechnet.

Sprecher: Und Beatrix sagt:

Beatrix: Ich wollte Ärztin werden, habe auch mal in einer Arztpraxis gearbeitet. Die Naturwissenschaften liegen mir aber nicht. Warum soll ich mich durch das Medizinstudium quälen? Jetzt möchte ich Landwirtschaft und Jura studieren. Mit dieser Kombination habe ich zum Beispiel beim Landwirtschaftsministerium gute Chancen. Die freie Wirtschaft lockt mich wenig. Da kriegt man doch nur einen Mann vor die Nase. Und das möchte ich nicht.

Sprecher: Und wie ist es mit dem Heiraten? Dazu sagt Heinrich:

Heinrich: Was haben wir vom Heiraten? Vielleicht später einmal, wenn wir Kinder wollen. Beatrix wird auch dann berufstätig bleiben. Ich will keine Frau durchfüttern. Ich helf ihr im Haushalt und ziehe die Kinder mit auf. Da ist es doch logisch, daß wir auch beide für die finanzielle Grundlage sorgen.

Abschnitt IV

Sprecher: Natürlich machen sich die jungen Leute alle Gedanken über die Zukunft. Petra äußert sich so:

Petra: Die meisten Mädchen glauben, daß sie emanzipiert sind. Aber in Wirklichkeit sind sie nur perfekt angepaßt. Sie wollen in der Schule möglichst viel leisten, danach irgendetwas studieren, was schick ist, und später einen Mann mit Geld heiraten und Kinder kriegen. Natürlich möchten sie vorher einen Beruf haben. Aber das nenn ich nicht Emanzipation. Das ist nur eine neue Unterwerfung unter traditionelle Normen.

Sprecher: Martin, ein Junge aus der Klasse, will auf eine Pädagogische Hochschule. Seine Pläne sehen so aus:

Martin: Ich möchte nebenbei Sprachkurse besuchen, damit ich mich später besonders um Gastarbeiterkinder kümmern kann. Meine Freundin ist Sekretärin. Sie hat sich vorgenommen, beim Sprachstudium mitzumachen. Nach dem Abitur ziehe ich zu ihr. Ich halte es für ganz normal, daß ich ein paar Jahre von ihrem Verdienst lebe. Die Trennung von meiner Mutter fällt mir nicht leicht, aber ich glaube, daß sie unbedingt notwendig ist. Zuletzt war es so, daß ich genau einteilen mußte: ein Wochenende für meine Mutter, das nächste für meine Freundin.

Abschnitt V

Sprecher: Während die Mädchen der 13b im Herbst fast alle auf die Universität gehen, kommt auf ihre männlichen Klassenkameraden das Problem der Wehrpflicht zu. Zum Militär möchte von neun nur einer, das ist Markus. Die anderen verweigern den Wehrdienst. Sie arbeiten für das Rote Kreuz, denn für eine Tätigkeit in einem Altersheim hatten sie sich leider zu spät gemeldet.

Markus ist als einziger politisch engagiert. Die übrigen Schüler zeigen kein besonderes Interesse für Politik, aber sie akzeptieren Markus' Mitgliedschaft in einer Partei genauso wie Peters Kritik an denen, die sich immer anpassen. Die Mehrzahl von ihnen gehört nicht zu den Jugendlichen, die die Welt unbedingt verändern oder die Verhältnisse verbessern wollen. Ihnen genügt die eigene gesicherte Existenz. Sieglinde Schramm, die Klassenlehrerin, kommentiert:

Sieglinde Schramm: Ich bemühe mich immer darum, bei meinen Schülern in Sozialkunde ein bißchen kritisches Bewußtsein zu wecken. Aber es nützt nichts. Die finden die Dinge einfach in Ordnung, so wie sie sind. Der einzige Revolutionär in der Klasse bin ich.

Abschnitt I

Hören Sie sich Abschnitt I ganz an, lesen Sie dann Aufgabe Ia and Ib durch and lösen Sie die Aufgaben, während Sie den Abschnitt noch einmal anhören.

Aufgaben I

a. Sind die folgenden Behauptungen richtig oder falsch?

1. Das Thomas-Mann-Gymnasium liegt in der Stadtmitte.
2. Das Thomas-Mann-Gymnasium ist eine Mädchenschule.
3. Die Schüler der 13b stehen unter starkem Druck.
4. Wenn sie sich in der Schule anstrengen, bekommen sie gute Noten.
5. Die Schüler halten Prüfungen für notwendig.
6. Nicht alle werden auf der Universität studieren können, was sie wollen.
7. Die meisten Schüler der 13b werden im Abitur einen hohen Notendurchschnitt erreichen.
8. Elke hält ihre Zeit im Gymnasium für verlorene Jahre.

b. Welche der drei angegebenen Formulierungen gibt die Bedeutung des unterstrichenen Wortes oder Ausdrucks am genauesten wieder?

1. Eine der vier Abiturklassen, die dort die letzten Wochen ihrer Schulzeit absitzen, ist die 13b.
   a) Die 13b wartet ungeduldig auf das Ende ihrer Schulzeit.
   b) Die 13b interessiert sich nicht mehr für die Schule.
   c) Die 13b braucht in den letzten Schulwochen nicht mehr zu arbeiten.

2. Die ständigen Forderungen der Schule .....
   a) Von den Schülern wird viel und fleißige Arbeit verlangt.
   b) Die Schüler müssen sich immer sehr gut benehmen.
   c) Man erwartet, daß die Schüler sich neben ihren Fächern für viele andere Dinge interessieren.

3. .... emfinden sie als ziemliche Nervenbelastung.
   a) Die Schüler machen sich große Sorgen.
   b) Die Schüler wissen nicht mehr, wie sie mit ihrer Arbeit fertig werden sollen.
   c) Die Schüler meinen, sie stehen unter starkem Streß.

4. Man lernt und müht sich ab .....
   a) Man arbeitet, bis man völlig erschöpft ist.
   b) Man strengt sich sehr an und arbeitet sehr viel.
   c) Man versteht eigentlich nicht, was man lernt.

5. Ich wurde von meinen Eltern aus Prestigegründen aufs Gymnasium gezwungen.
   a) Die Eltern schickten Elke aufs Gymnasium, weil sie später studieren sollte.
   b) Die Eltern schickten Elke aufs Gymnasium, um sich selbst mehr Ansehen und Achtung zu verschaffen.
   c) Elkes Eltern meinten, der Besuch eines Gymnasiums sei die beste Grundlage für einen späteren Beruf.

6. Seitdem schleppe ich mich von Klasse zu Klasse, ohne viel Erfolg.
   a) Elke ist schon einmal sitzengeblieben.
   b) Elke ist zu faul, jedes Jahr etwas Neues zu lernen.
   c) Elke geht ungern zur Schule und bekommt keine guten Noten.

Aufgaben II

Hören Sie sich Abschnitt I noch einmal an, wenn nötig. Notieren Sie sich dann die wichtigsten Punkte und berichten Sie den anderen Mitgliedern der Klasse, worum es in Ihrem Text geht.

Aufgaben III

a. Überlegen Sie sich einige Fragen, die Sie den anderen Mitgliedern der Klasse über ihre Einstellung zur Schule stellen könnten (z.B.: Muß man sich hier auch so anstrengen, um gute Noten zu bekommen? Verlangen die Lehrer zuviel?)

b. Schreiben Sie für Ihre Schulzeitung ein Interview mit Ihren Mitschülern über deren Zukunftspläne and ihre Einstellung zur Schule.

Abschnitt II

Hören Sie sich Abschnitt II ganz an, lesen Sie dann Aufgabe Ia and Ib durch und lösen Sie die Aufgaben, während Sie den Abschnitt noch einmal anhören.

Aufgaben I

a. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

1. Aus welchem Land kommt Mirjana?
2. Was ist ihr Vater?
3. Warum fühlt sich Mirjana in ihrer Klasse ein wenig diskriminiert?
4. Welche Haltung hat der Vater ihres Freundes gegenüber Mirjana?
5. Was möchte Mirjana später studieren?
6. Warum hat Mirjana gute Aussichten, einen Studienplatz zu bekommen?
7. Wie verdient sich Mirjana ein bißchen Geld?

b. Was wird statt der folgenden Sätze wirklich im Text gesagt?

1. ..... Mirjana, die aus Jugoslawien kommt.
2. Vielleicht hängt das damit zusammen, ...
3. Aber mein Freund Jochen ist auf meiner Seite, ...
4. ....., obwohl sein Vater mich nicht mag.

Aufgaben II

Hören Sie sich Abschnitt II noch einmal an, wenn nötig. Notieren Sie sich dann die wichtigsten Punkte und berichten Sie den anderen Mitgliedern der Klasse, worum es in Ihrem Text geht.

Aufgaben III

a. Überlegen Sie sich einige Fragen, die Sie den anderen Mitgliedern der Klasse über eventuelle Diskriminierung und Vorurteile an Ihrer Schule stellen könnten (z.B: Gibt es vielleicht auch Vorurteile gegenüber Schülern, die nicht besonders begabt sind oder gegenüber anderen, die 'zuviel' arbeiten?)

b. Schreiben Sie eine Zusammenfassung des Klassengesprächs.

Abschnitt III

Hören Sie sich Abschnitt III ganz an, lesen Sie dann Aufgabe Ia and Ib durch und lösen Sie die Aufgaben, während Sie den Abschnitt noch einmal anhören.

Aufgaben I

a. Kreuzen sie die richtige Antwort an:
   1. Aus welchem Grund wollen die Eltern von Beatrix ihren Freund nicht akzeptieren?
      a) Er hat zu radikale Ansichten.
      b) Er kommt aus anderen sozialen Verhältnissen.
      c) Er hat noch keinen Beruf.
      d) Er hält Beatrix vom Lernen ab.

   2. Wo will Beatrix später arbeiten?
      a) Bei einer staatlichen Institution.
      b) Bei einer privaten Firma.
      c) In ihrer eigenen Arztpraxis.
      d) Als Landwirtin auf einem Bauernhof.

   3. Welche Zukunftspläne haben Heinrich und Beatrix?
      a) Sie wollen gleich heiraten.
      b) Sie wollen beide ihren Beruf ausüben.
      c) Sie wollen keine Kinder haben.
      d) Sie wollen beide das gleiche Fach studieren.

b. Was wird im Text statt der folgenden Sätze wirklich gesagt?
   1. Ein Mädchen muß einen Mann respektieren.
   2. Die Eltern möchten, daß der Freund ihrer Tochter einen guten Beruf hat.
   3. Wir wollen nach dem Abitur in eine gemeinsame Wohnung ziehen.
   4. In den naturwissenschaftlichen Fächern bin ich nicht gut.
   5. In die freie Wirtschaft will ich nicht.
   6. Da hat man einen Mann als Vorgesetzten.

Aufgaben II

Hören Sie sich Abschnitt III noch einmal an, wenn nötig. Notieren Sie sich dann die wichtigsten Punkte and berichten Sie den anderen Mitgliedern der Klasse, worum es in Ihrem Text geht.

Aufgaben III

Überlegen Sie sich einige Fragen, die Sie den anderen Mitgliedern der Klasse über deren Erwartungen und beruflichen Pläne stellen könnten (z.B.: Möchten alle studieren? Sollte man mit einem Freund oder einer Freundin zusammenziehen, bevor man heiratet?)

Abschnitt IV

Hören Sie sich Abschnitt IV ganz an, lesen Sie dann Aufgabe Ia and Ib durch and lösen Sie die Aufgaben, während Sie den Abschnitt noch einmal anhören.

Aufgaben I

a. Kreuzen Sie die richtige Antwort an:
   1. Welche Meinung hat Petra von ihren Klassenkameradinnen?
      a) Sie halten eine Heirat nicht mehr für so erstrebenswert wie früher.
      b) Sie wollen ebensoviel Verantwortung übernehmen wie die Männer.
      c) Sie wollen möglichst lange berufstätig sein.
      d) Sie sind nicht so selbständig, wie sie vorgeben.

2. Was sagt Petra über die Wünsche der anderen Mädchen ....

.... in bezug auf die Schule?

a) Sie wollen nicht viel arbeiten.
b) Sie wollen fleißig arbeiten und Erfolg haben.
c) Sie wollen die Schule möglichst bald verlassen.
d) Sie möchten vieles in der Schule ändern.

.... in bezug auf die Ehe?

a) Sie möchten möglichst schnell heiraten.
b) Sie möchten einen reichen Mann heiraten.
c) Sie möchten lieber nicht heiraten.
d) Sie möchten einen Mann heiraten, der dieselben Interessen hat wie sie selbst.

.... in bezug auf den Beruf?

a) Sie wollen keinen Beruf ergreifen.
b) Sie wollen einen Beruf mit möglichst kurzer Ausbildung ergreifen.
c) Sie wollen Karriere machen.
d) Sie wollen ihren Beruf aufgeben, wenn sie heiraten.

b. Sind die folgenden Behauptungen richtig order falsch?

1. Martin möchte Lehrer werden.
2. Er hat Ausländern gegenüber viele Vorurteile.
3. Seine Freundin verdient schon.
4. Martin will sich während des Studiums von seiner Freundin unterstützen lassen.
5. Martin freut sich darauf, von zu Hause wegzuziehen.
6. Er hält es für eine gute Idee, ein Wochenende mit seiner Mutter und das nächste mit seiner Freundin zu verbringen.

Aufgaben II

Hören Sie sich Abschnitt IV noch einmal an, wenn nötig. Notieren Sie sich dann die wichtigsten Punkte und berichten Sie den anderen Mitgliedern der Klasse, worum es in Ihrem Text geht.

Aufgaben III

Überlegen Sie sich einige Fragen, die Sie den anderen Mitgliedern der Klasse über die Trennung von den Eltern und über die finanzielle Unterstützung durch einen Freund oder eine Freundin stellen könnten (z.B.: Sollte man gleich nach Ende der Schulzeit von zu Hause wegziehen? Würden alle von dem Verdienst eines Freundes oder einer Freundin leben wollen?)

Abschnitt V

Hören Sie sich Abschnitt V ganz an, lesen Sie dann Aufgabe Ia and Ib durch und lösen Sie die Aufgaben, während Sie den Abschnitt noch einmal hören.

Aufgaben I

a. Kreuzen Sie die richtige Antwort an:

1. Was werden die meisten Jungen gleich nach dem Abitur tun?
   a) Bei einer Hilfsorganisation arbeiten.
   b) Alte Leute betreuen.
   c) Zum Militär gehen.
   d) Ein Studium beginnen.

2. Welche Grundeinstellung haben fast alle Schüler?
   a) Man sollte sich kritisch verhalten.
   b) Man sollte nach Sicherheit streben.
   c) Man sollte sich politisch engagieren.
   d) Man sollte helfen, die Verhältnisse zu verändern.

b. Vervollständigen Sie die folgenden Sätze in Ihren eigenen Worten:

1. Während die Mädchen der 13b im Herbst fast alle auf die Uni gehen, gibt es .....

.....

2. Sie arbeiten für das Rote Kreuz, weil .....

.....

3. Die übrigen Schüler sind .....

.....

4. Sie akzeptieren Petras Kritik an denen, die .....

.....

5. Die Mehrzahl von ihnen gehört nicht zu den Jugendlichen, die .....

.....

6. Ich bemühe mich immer darum, bei meinen Schülern in Sozialkunde .....

.....

Aufgaben II

Hören Sie sich Abschnitt V noch einmal an, wenn nötig. Notieren Sie sich dann die wichtigsten Punkte und berichten Sie den anderen Mitgliedern der Klasse, worum es in Ihrem Text geht.

Aufgaben III

a. Überlegen Sie sich einige Fragen, die Sie den anderen Mitgliedern der Klasse über ihre Haltung gegenüber ihrer eigenen Situation stellen könnten (z.B.: Sind alle mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zufrieden? Halten sich einige Mitschüler für Revolutionäre?)

b. Äußern Sie Ihre Meinung zu einigen der folgenden Fragen:
   Würden Sie den Wehrdienst verweigern?
   Was halten Sie von der Gleichberechtigung?
   Wollen Sie auf jeden Fall heiraten?

c. Prüfen Sie die Objektivität des Reporters:
   1. Notieren Sie die Stellen, wo der Reporter reine Tatsachen wiedergibt.
   2. Notieren Sie die Stellen, wo er kommentiert bzw. interpretiert.
   3. Stellen Sie Übereinstimmungen bzw. Widersprüche zwischen 'Bericht' und 'Kommentar' fest.

d. Nehmen Sie Stellung zu den Bemerkungen der Lehrerin, Frau Schramm.

Teacher's notes

(Transcript of listening text based on the article 'Studieren, was denn sonst?', Brigitte, 13/1974, p 62-69.)

1. Level of difficulty

Term 2 or 3

2. Aims

- to listen to German native speakers, to understand the gist of the conversation and to learn individual vocabulary items of new topic areas
- to use the new vocabulary and structures in own conversations, and express opinions, arguments, etc
- to look for bias in reporting
- to learn about some problems of the German peer group

3. Topic areas

Youth - careers - school - equality of sexes - national service

4. Time scale

Approximately 4 lessons of 45 minutes

5. Teaching aids

Tape or cassette recorder
Individual cassette recorders (or language lab) would be an advantage.

6. Suggestions for introducing the theme

General oral revision of school vocabulary and introduction of simple expressions connected with school/education. See also: Additional materials.

7. Notes on the tasks

Each section of the text (I-V) is intended to be exploited by a different group of pupils, all groups going through the following procedure.

Aufgaben I

In discovering the text, it is important that the students have heard the words, understood them, and, if not, have a chance to grasp them by the use of synonyms etc. Hence the M/C exercise, which gives written support, and at the same time provides new vocabulary and phrases for later use.

Aufgaben II

This exercise extends the sorting and practising, and the ordering of the new vocabulary and structures. The students must analyse and select the main points in each passage. (They could thus learn some abstract nouns, e.g. 'Gleichberechtigung', thus adding to their ability to express ideas.)

Aufgaben III

In working away from the texts, the students now analyse, comment, present a point of view. They will become independent of the text. The earlier questions asked and answered prepare the students for the written production in some of the final tasks.

8. Suggestions for further development

Activities similar to those in 'So stell ich mir mein Alter vor' would be suitable here:

Completing dialogues
Matching people and views
Making tables/diagrams

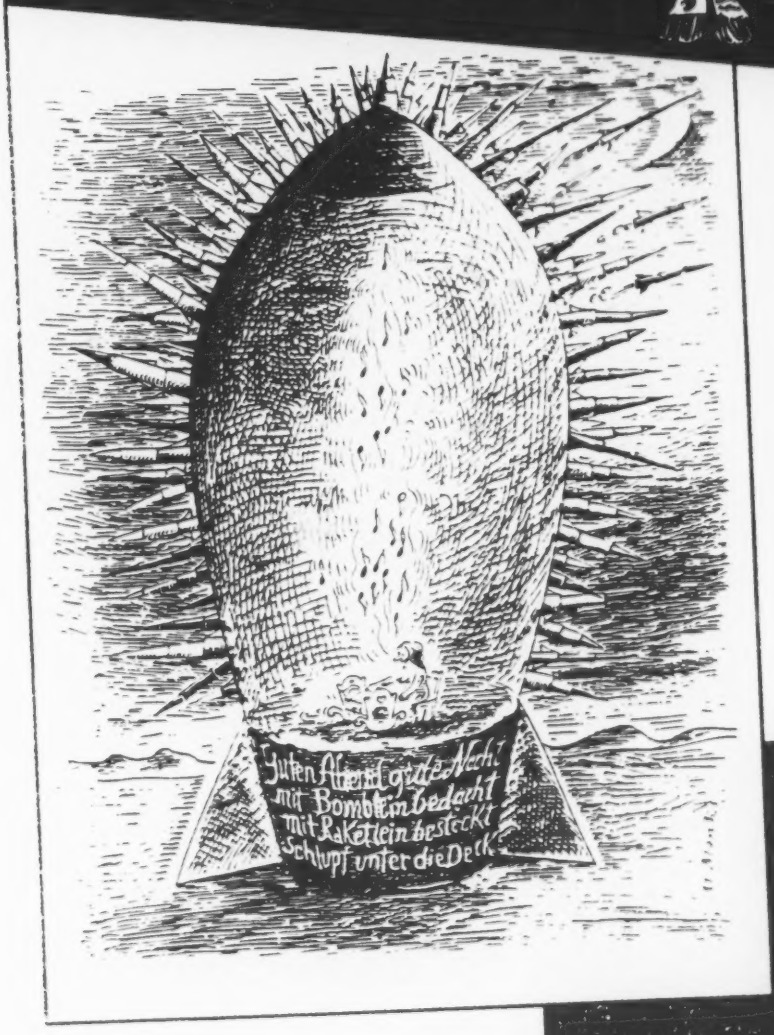
A more structured exercise to teach 'Redemittel' could be done.

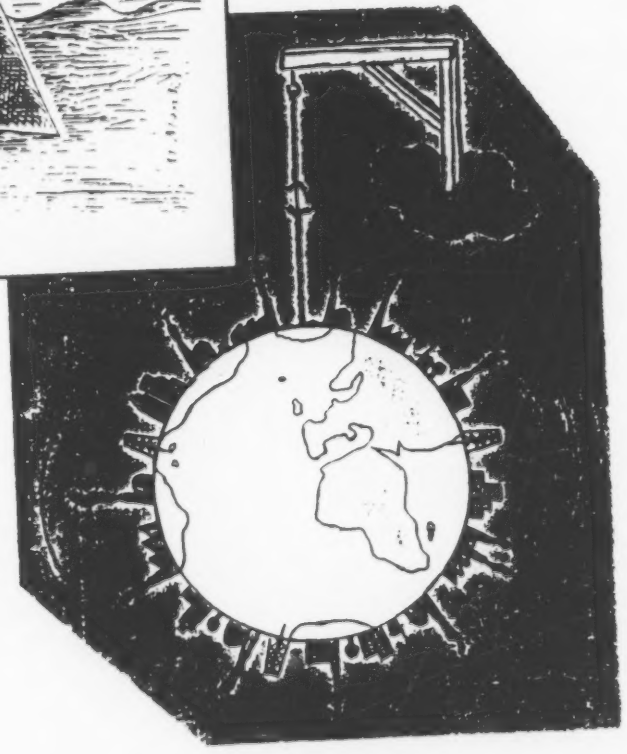
e.g. Lists of expressions for agreement, disagreement or 'not sure', could be written or put on the board. Opinions expressed in each text could then be commented upon. This might help in later work. (Cf. Übungstypologie, p 129; there are other activities in this book which would give good stimuli - e.g. p 136, D3.6.)

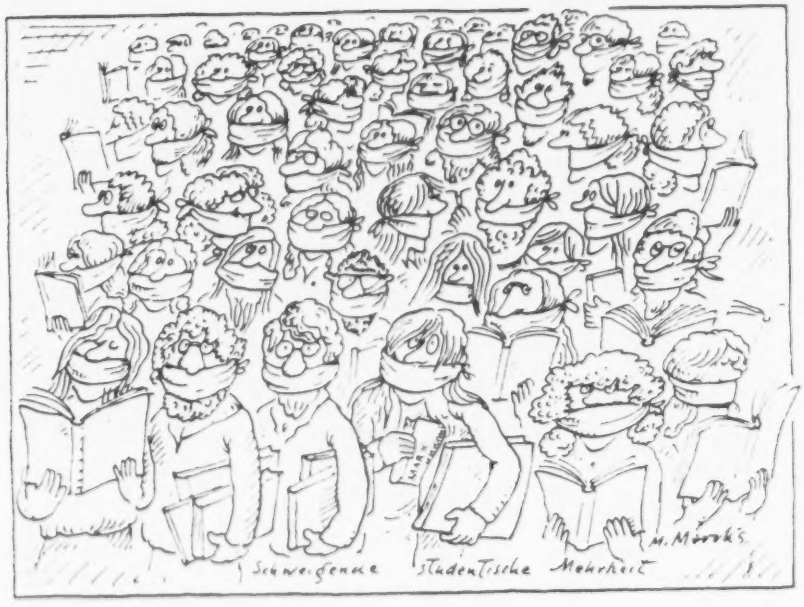
9. Additional materials

'Das System', Jugendscala 6/79, p 19
'Schule muß auch sein', in Hallo! Wie geht's?, BBC School Broadcast
'Der Aufbau des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland', Diathek zur Deutschlandkunde, Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart. Weitere Informationen zur Gleichberechtigung (Grundgesetz), Wehrpflicht, Wehrdienstverweigerung, Ersatzdienst.

Schrecklich tot alles







Aufgaben I

Diese Bilder zeigen, wie einige Jugendliche die Zukunft sehen.
a. Beschreiben Sie die Bilder.
b. Erklären Sie, welche Ängste hier bildlich dargestellt sind.

Aufgaben II

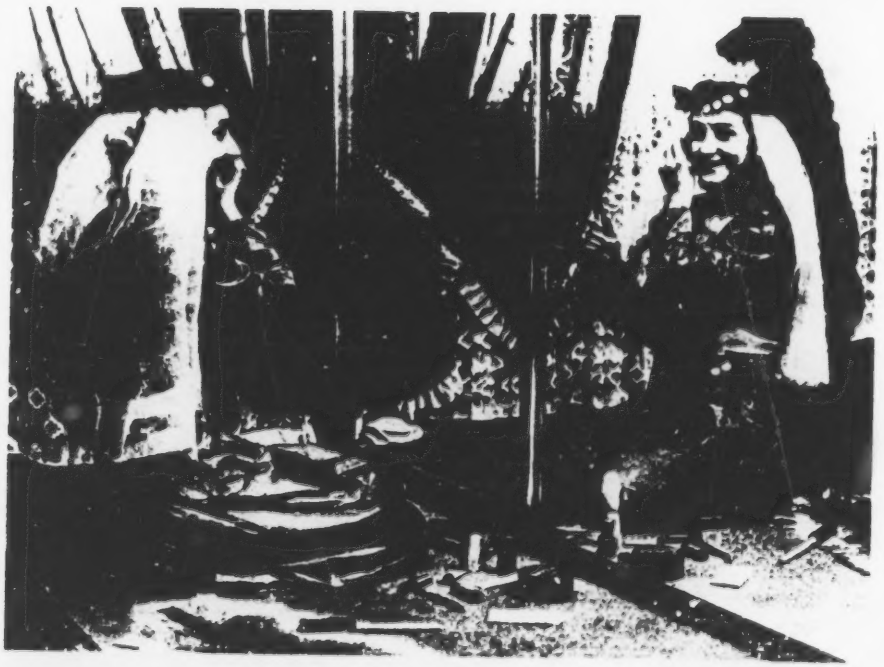
a. Beschreiben Sie ausführlich, wie - diesen Bildern zufolge - das Leben in der Zukunft sein wird.

Aufgaben III

Diskutieren Sie die folgenden Fragen:
a. Sieht es wirklich so schlimm aus?
b. "Keine Spur von Optimismus mehr." - Stimmt das?
c. Muß man sich Gedanken über die Zukunft machen?
   Wenn ja, warum und welche?
   Wenn nein, warum nicht?

Wer

bin



Aufgaben I

Auf diesen Bildern sieht man deutsche Jugendliche.
a. Beschreiben Sie die Bilder.
b. Erklären Sie, was die Jugendlichen machen.
c. Beschreibe Sie das Aussehen der Jugendlichen.

Aufgaben II

a. Stellen Sie Vermutungen an, wie die Jugendlichen sich ihre Zukunft vorstellen. (Sind sie optimistisch oder pessimistisch?) Begründen Sie Ihre Vermutungen.

Aufgaben III

a. Wie stellen Sie sich Ihre eigene Zukunft vor?
b. Was wäre Ihr Wunschtraum?

Teacher's notes

(Collages from Jugendscala 2/3, 1982)

1. Level of difficulty

Any stage after middle of term 2. Conceptually perhaps better suited to term 4.

2. Aims

- to encourage oral expression
- to encourage students to interpret what they see
- to make comparisons
- to express personal opinions and expectations/apprehensions

3. Topic areas

Future - environment - self

4. Time scale

Initially 2-3 lessons of 45 minutes. Use of suggestions for further development would increase this by another 2-3 lessons.

5. Teaching aids

Collages
Tapes may be useful for interviews.

6. Suggestions for introducing the theme

Very brief discussion of how students see themselves and their future. Material is itself designed to be an introduction to the topic areas mentioned above.

7. Notes on the tasks

The 'questions' are only designed to be guidelines. It is not intended that they should be answered in written form. Students should be encouraged to expand on the answers and on the issues raised.

8. Suggestions for further development

SCHRECKLICH TOT ALLES

a. A survey. Each student should interview at least 3 people and complete the following table for each interview.

	Bitte ankreuzen					
Angst vor:	keine	wenig	viel	sehr viel	Alter	m/w

The entire class could then compare and discuss the results, e.g. "Was für Ängste

werden erwähnt? Wovor haben die Leute die größte Angst? Was wird am häufigsten erwähnt?"

b. The results might then be presented in various forms, e.g. graphically, as a report etc.

c. A comparison of the results could be made in respect of the age and/or sex of the people interviewed.

d. Students could produce their own collage, which portrays an optimistic, secure future. These could then be discussed in class.

WER BIN ICH?

a. Students could produce a collage of young British people. These could then be used to point out similarities/differences between the two countries.

b. "Eine Umfrage. Wie wichtig ist oder sind ... ?"

Familie:	1	2	3	4	5	
Freunde:	1	2	3	4	5	
Hobbys:	1	2	3	4	5	
Schule:	1	2	3	4	5	(Bitte ankreuzen: 1 - nicht sehr
Noten:	1	2	3	4	5	5 - sehr)
Beruf:	1	2	3	4	5	
usw.						

Students could interview each other or people outside the class.

c. Pair work. Students ask each other about their 'Wunschträume'.

NB. These activities would still be mainly oral, though they might lead to written work at a later stage, perhaps following more specific study of aspects of the topic as a whole.

9. Additional materials

-

Udo Lindenberg

Leider nur ein Vakuum

Freitagsabends steckt er sich 100 Mark und 'ne Zahnbürste ein
Er zieht sich die schnellen Stiefel an
Das ist ein gutes Gefühl, frei zu sein
Bis Montagmorgen rennt er rum
Zwischendurch kommt er nicht mehr nach Haus
Er sieht sich auf der Szene um
Und nachts probiert er fremde Betten aus

Normalerweise läuft das sehr gut
Doch manchmal gibt es auch 'ne Pleite
Dann wacht er morgens auf und Lady Horror liegt an seiner Seite
Ihr Make-Up ist verschmiert
Die Sonne scheint ihr brutal ins Gesicht
Und daß ihm sowas immer noch passiert
Das liegt am Suff und am dunklen Kneipenlicht

Er geht in die Madman-Discothek
Da soll die große Action sein
Da sind zwar [illegible]e Menge Leute
Doch er fühlt sich trotzdem sehr allein
Die Musik ist laut und die Leute sind stumm
Die hängen da rum und manche gucken sehr dumm
Als hätten sie in ihren schönen Köpfen leider nur ein Vakuum

Sie hören gleich ein Lied. Sie dürfen das Band so oft hören, wie Sie wollen, um die folgenden Aufgaben zu lösen.

Aufgaben I

a. Notieren Sie die Ausdrücke im Lied für:

1. Bis Montagmorgen treibt er sich herum.
2. Er geht dorthin, wo viel los ist.
3. Meistens ist er sehr zufrieden.
4. Ab und zu gibt es eine Enttäuschung für ihn.
5. Schuld daran ist das Trinken und das trübe Licht in den Wirtshäusern.
6. Man sagt, da ist viel los.
7. Da sind sehr viele Leute.

b. Partnerarbeit: Diskutieren Sie, wie gut die folgenden Textstellen durch die verschiedenen Erklärungen wiedergegeben werden. Stellen Sie fest, ob jeweils nur eine Erklärung richtig ist.

1. Er zieht sich die ...
   a) Er flüchtet vorm Alltagsleben.
   b) Er setzt sich ins Auto.
   c) Er zieht sich sehr modische Schuhe an.

2. Und nachts probiert ...
   a) Er arbeitet nachts bei einer Möbelfirma.
   b) Er bleibt nachts bei Frauen.
   c) Er übernachtet in Hotels.

3. Lady Horror ...
   a) Ein Schauerroman liegt neben seinem Bett.
   b) Eine Schauspielerin aus "Dracula" bedroht ihn.
   c) Neben sich findet er eine ziemlich häßliche Frau.

4. Die Sonne scheint ...
   a) Die Sonne scheint so hell, daß die Frau die Augen nicht öffnen kann.
   b) Im Sonnenlicht zeigt sich, daß sie keine Schönheit ist.
   c) Sie bekommt einen schmerzhaften Sonnenbrand.

5. Die hängen ...
   a) Sie bleiben aus Langeweile sitzen.
   b) Sie hängen an Kleiderhaken.
   c) Sie tun nichts Besonderes.

Aufgaben II

Stellen Sie fest,

1. wovon das Lied insgesamt handelt,
2. wovon die drei Strophen im einzelnen handeln.

Teacher's notes

(Udo Lindenberg: "Leider nur ein Vakuum", © 1974 bei Beboton Verlag GmbH, Hamburg)

1. Level of difficulty

Term 2 or 3

2. Aims

- to comprehend colloquial German in a slightly different context from the usual
- to achieve some awareness of indirect/poetical styles of language
- to gain insight into aspects of modern society

(The text does not lend itself to intensive language work; the emphasis is therefore on the discovery of colloquial expressions and on a fairly free discussion of various aspects of the song.)

3. Topic areas

Youth - pop music - leisure - boredom

4. Time scale

Approximately one lesson of 45 minutes

5. Teaching aids

Recording of song on tapes or cassettes
Language lab or individual cassette recorders

6. Suggestions for introducing the theme

Give first line of song and invite students to speculate on what is to follow or: discuss the group's ways of spending weekends.

7. Notes on the tasks

Aufgaben I

a. Guided comprehension of colloquialisms
b. Guided discovery of the imagery of the song

Aufgaben III

Discussion
This should be fairly free, but could be prompted by questions such as:
- Was für ein Leben führt der junge Mann?
- Mit wieviel Leuten spricht er?
- Wie sind die anderen Leute, die im Lied erwähnt werden?
- Unterscheidet sich der junge Mann von ihnen?
- Was halten Sie von seiner Lebensweise?
- Könnte es einen Mann wie den im Lied in Ihrem Land geben?
- Wie gefällt Ihnen das Lied?

8. Suggestions for further development

1. No intensive exploitation envisaged, but it would be possible to do a language exercise on "Freitagsabends bis Montagmorgen", practising expressions like zwischendurch, nachts, normalerweise, etc.
2. Background to Udo Lindenberg.

9. Additional materials

Interested students could be supplied with other Lindenberg songs, perhaps with transcripts.

Trau keinem unter Zwanzig

(Transcript of a video)

Sprecherin: Mehrere Wochen lang, meine Damen und Herren, ist Gerhard Bott mit einem Team des NDR in die Schule gegangen, in die Oberstufe eines Hamburger Gymnasiums. Er wollte herausfinden, was die Achtzehnjährigen an dieser Schule über sich und ihre Probleme und ihre Zukunft denken - und über die Gesellschaft, in die sie hineinwachsen. Was er ihnen jetzt zeigt, will kein Gesamtbild der Jugend sein, sondern eine Reportage, in der es um eine Gruppe von 80 Jugendlichen geht, 40 Mädchen und 40 Jungen.

1. Junge: (18) Ich habe keine Lust, erwachsen zu werden, also einer bestimmten gesellschaftlichen Norm Genüge zu tun.

2. Junge: (28) Warum soll man nicht mit der Realität gehen? Man kann ja doch nicht viel daran ändern.

1. Mädchen: (32) Wir sind aufgeklärter als früher die Leute. Deswegen können wir vielleicht nicht mehr so gut träumen.

3. Junge: (39) Heute ist es mehr so, daß man sich auf sich selber konzentriert und nicht mehr auf die Gesellschaft.

2. Mädchen: (42) Ich fühle mich manchmal ziemlich beschissen, wenn ich die ganze Lebenslage so seh, wie das heute ist.

Sprecher: (46) Den Jüngeren sitzt das Elternhaus im Nacken, den Älteren die Angst vor der Zukunft - Angst, keinen Studienplatz oder keine Lehrstelle zu bekommen.

3. Mädchen: (50) Die Schule vertuscht die Realität durch vorgegebene Lernziele, damit wir das System nicht durchschauen können. Jugendliche passen sich an, weil sie genau wissen, daß sie nichts ändern können, schon gar nicht für sich selbst.

4. Mädchen: (56) Die meisten Jugendlichen haben zuwenig Vertrauen zu dem Spruch: Einigkeit macht stark, außerdem zuviel Angst vor Verfassungsschutz und Radikalenerlaß, aber es gibt glücklicherweise auch noch solche, die anders denken.

Lehrer: (65) Trau keinem. Trau keinem unter Zwanzig. Trau keinem unter Zwanzig. Ja, nehmt ihr das so hin? Wenn ich das richtig sehe, ist keiner von euch über Zwanzig. Also kann ich's ja mal ernst nehmen: soll ich keinem von euch trauen? (Gelächter)

(74) Trau keinem unter Zwanzig. Als ich in die Schule gekommen bin, das ist, wie lange ist das jetzt her? zwölf Jahre - da hieß es: Trau keinem über Dreißig. Und ich war damals Ende Zwanzig und dachte: o Gott, jetzt bist du selber bald bei diesen, denen nicht mehr zu trauen ist. Jetzt heißt es hier plötzlich: Trau keinem unter Zwanzig. Kann man das übertragen und sagen: mit der Jugend von heute ist eigentlich nichts anzufangen, die sind unbeweglich, die sind angepaßt, die interessieren sich eigentlich gar nicht mehr für das, was um sie herum vonstatten geht?

Gabi: (87) Ich bin da anderer Meinung. Wir werden im Grunde ja zur Kritik erzogen und vielleicht für einige Menschen ist das zuviel Kritik, und daß eben dadurch auch diese Demonstrationen und Kundgebungen, - so daß das vielleicht zuviel ist. Das ist ja im Grunde das Gegenteil von dem, was Sie gesagt haben jetzt. Also nicht mehr so angepaßt, sondern mehr kritischer und man sieht das etwas anders.

Lehrer: Das war Kathrin, ja? Also Imogen. Gut.

Imogen: (94) Ja, also ich wollte dir da genau widersprechen und zwar: Ich glaub, daß viele Jugendliche heutzutage einfach den Idealismus, den die Leute in den sechziger Jahren hatten, aufgegeben haben, weil sie eingesehen haben, daß sie machtlos sind gegen Bürokratie, gegen solche Sachen, und daß sie heutzutage nicht mehr mit dem Idealismus an Demonstrationen rangehen oder so, weil sie eben gesehen haben - also gelernt haben, die Leute haben's früher auch nicht geschafft. Insofern sind die Leute vielleicht ein bißchen resignativ geworden. Und vielleicht entsteht dadurch der Eindruck, daß mit uns für die Gesellschaft nicht mehr viel anzufangen ist. Aber ich meine, wir müssen eben versuchen, einen anderen Weg zu finden, als durch Demonstrationen oder Studenten..., also Streiks oder sowas, nun was zu ändern. Vielleicht müssen wir uns irgendwelche neuen Wege suchen.

Karsten: (114) Ja, das Verhältnis zwischen Anpassung und Widerstand ist bei uns Jugendlichen ja klar zur Anpassung hin verschoben. Früher war vielleicht etwas zu stark der Widerstand da, daß also das das Extrem war, und jetzt ist die Anpassung wesentlich stärker, denn wir werden automatisch zur Anpassung erzogen. Ich finde, Gabi sagt, wir werden zur Kritik erzogen. Das finde ich also wirklich nur in begrenztem Maße, denn wirklich kritikfähig sind nur noch wenige. Wir sind doch echt angepaßt an die Situation, die heute vorherrscht. Und so seh ich das, daß wir eben alle echt nicht mehr großartig aktiv sind.

Imogen: (124) Ja, ich find das eben so erschreckend, wenn einem das eben so bewußt wird, wie das ist, find ich das irgendwo auch, daß wir doch zum großen Teil doch unheimlich so inaktiv sind, wirklich nur noch immer in uns reinkonsumieren. Und ich seh aber auch eigentlich keinen Weg, um das richtig zu ändern, weil ... man wird so in ein Schema so reingepreßt: das ist Schule, dann macht man seinen Abschluß, dann studiert man vielleicht, und dann geht man in den Beruf, irgendwann hört man wieder auf mit dem Beruf, dann hat man noch seine Rente, na ja, dann lebt man noch so ein bißchen vor sich hin und geht vielleicht zum Kaffeekränzchen und zum Skatclub oder so und irgendwann stirbt man dann und das Leben, das ist, irgendwo ist das erschreckend, aber man kommt aus dieser Rolle unheimlich schlecht raus, irgendwie ...

Lehrer: (141) Klingt ja sehr resignativ, nicht?

Kathrin: (142) Ja. Ich wollte nur sagen, daß die Jugendlichen vielleicht Angst haben jetzt - ich wollte noch Imogen zustimmen - vielleicht auf Demonstrationen zu gehen oder so was, weil sie vielleicht befürchten, daß dann gleich der Verfassungsschutz ankommt, meinetwegen, und Fotos gemacht werden und so was, daß sie teilweise nur noch maskiert da hingehen zu Demonstrationen, weil sie jetzt Angst haben, und daß sie sich deswegen eben nicht mehr für ihre Ideale einsetzen können, nicht?

Junge: (149) Ich würde auch sagen, daß man irgendwie zur Inaktivität erzogen wird. Denn wenn man sieht, was die Polizei einsetzt bei Demonstrationen, meinetwegen jetzt gegen Atomkraftwerke oder so. Ich finde, wenn man da Tränengas in die Schnauze kriegt oder so - da würde ich ja erst mal auf keine Demonstration mehr gehen. Und insofern finde ich das schon, daß das irgendwo stimmt, die These.

Sprecher: (156) Den achtzig angehenden Abiturienten dieses Gymnasiums stellte ich in einem Fragebogen die Frage: Sehen Sie eine Gefahr, daß sich heute zu viele Jugendliche der Wirklichkeit, so wie sie ist, anpassen?
Und drei Viertel von ihnen antworteten: Ja. Anpassung erzwungen durch die Verhältnisse, meinen sie, Zwangsanpassung. Und dazu soll mir der Fragebogen verhelfen. Manche Schüler äußerten anfangs sogar Bedenken, solche Fragen, politische Fragen schriftlich zu beantworten. Bestätigung eines alarmierenden bundesweiten Trends, wonach jeder zweite Oberschüler heute fürchtet, durch politische Meinungsäußerung Nachteile zu haben.
In einem unserer ersten Gespräche meint einer der Stufensprecher:

Stufensprecher: (168) Das sind Sachen, die würde ich z.B. auch ungern irgendwie veröffentlicht haben, jedenfalls nicht unter meinem Namen. So paßt sich die Jugend zu sehr an die Wirklichkeit an und solche Sachen ...

Mädchen: Warum nicht? Hast du Angst vorm Verfassungsschutz?

Stufensprecher: Ja, bei mir ist sowieso, glaube ich, schon einiges ...

Sprecher: (173) Daß der Verfassungsschutz an den Schulen herumschnüffelt, erscheint den Schülern erschreckend und lächerlich zugleich.

(Schulfest ...)

Hören und sehen Sie sich, wenn möglich, den ganzen Film (45 Minuten) an. Sollte dies aus Zeitmangel nicht möglich sein, sehen Sie sich zuerst nur den Teil bis "... es gibt glücklicherweise auch noch solche, die anders denken" an. (Ca. 250 Wörter, Zählwerk ca. Nr. 60 bei JVC Gerät.) Lösen Sie danach die folgenden Aufgaben. Sie sollten sich dazu den Filmausschnitt mehrmals ansehen.

Erster Teil: Meinungen einzelner Schüler

Aufgaben I

a. Beantworten Sie die folgenden Fragen:
   1. Was für eine Art Fernsehfilm hat das NDR-Team unter der Leitung von Gerhard Bott gedreht?
      einen Featurefilm
      eine Reportage
      einen Krimi
   2. Wo wurde der Film gedreht?
   3. Wieviel Jugendliche wurden interviewt?
   4. Zu welcher Altersgruppe gehören die Jugendlichen?
   5. Über welche vier Fragenkomplexe wollte Gerhard Bott von den Jugendlichen Auskunft?

b. Hören Sie sich die sieben Aussagen der Jugendlichen noch einmal genau an. Was sagen sie wirklich? Notieren Sie den ganzen Wortlaut:

   1. Ich will nicht erwachsen werden, also einer gewissen Norm der Gesellschaft Genüge tun.

      .....

   2. Soll man nicht realistisch sein? Es läßt sich ja doch nichts ändern.

      .....

   3. Wir sind aufgeklärter als frühere Generationen. Deswegen träumen wir nicht mehr so gut.

      .....

   4. Heutzutage konzentriert man sich mehr auf sich selbst und nicht mehr auf die anderen.

      .....

   5. Ich fühle mich oft ganz deprimiert, wenn ich mir die Lebenslage so ansehe, wie die heute ist.

      .....

      .....

   6. Die Schule vertuscht die Wirklichkeit durch vorgegebene Lernziele, um das System undurchschaubar zu machen. Die Jugendlichen passen sich an, weil sie nichts ändern können, vor allem nichts für sich selber.

      .....

      .....

   7. Die meisten Jugendlichen mißtrauen dem Spruch: Vereinigt sind wir stark. Außerdem haben sie Angst vor dem Verfassungsschutz und Radikalenerlaß, aber es gibt zum Glück auch noch Andersdenkende.

      .....

      .....

Aufgaben II

a. Analysieren Sie die sieben Aussagen der Jugendlichen und stellen Sie fest, ob sie alle etwas Ähnliches ausdrücken oder etwas Neues und Andersartiges.

Teilnehmer	Ähnliche Aussage	Neue Aussage
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

b. Vergleichen Sie die Aussagen der Jugendlichen mit dem, was der Sprecher sagt. Behauptet er etwas Neues? Versucht er zu interpretieren, zusammenzufassen oder will er etwas erklären? Gibt er Gründe an?

Aufgaben III

a. Welche Argumente bzw. welche Begründungen halten Sie für die überzeugendsten? Begründen Sie.
b. Formulieren Sie Gegenargumente zu denen, die Sie gehört haben.
c. Sammeln Sie weitere Meinungen über die hier angeschnittenen Fragenkomplexe. Beziehen Sie sich dabei aber auf die Einstellungen von Jugendlichen in Ihrer eigenen Schule in England bzw. Großbritannien.
d. Geben Sie anhand Ihrer Notizen einen vergleichenden Bericht (evtl. paarweise) über das Gesehene und Gehörte und Ihre eigenen Ergebnisse.

Zweiter Teil: Das Klassengespräch

Hören und sehen Sie sich nun den nächsten Teil des Films an bis zu dem Satz des Lehrers: "Klingt ja sehr resignativ, nicht?" (Ca. 600 Wörter, Zählwerk ca. Nr. 140)

Aufgaben I

a. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

   1. Welche zwei Slogans zitiert der Lehrer, um die gewandelte Einstellung der Gesellschaft zu den jungen Leuten zu verdeutlichen?
   2. Mit welcher Kritik gegenüber den heutigen Jugendlichen bringt der Lehrer die Diskussion in Gang?

b. Notieren Sie in Stichworten (evtl. paarweise), wie Gabi, Imogen und Karsten das Verhalten heutiger Jugendlicher zu charakterisieren versuchen.

c. Achten Sie auf die Sprechweise der einzelnen Diskussionsteilnehmer. Was fällt Ihnen auf? Wen verstehen Sie am besten und warum?

Aufgaben II

a. Ordnen Sie in Gruppenarbeit den Ablauf der Diskussion, indem Sie die Aussagen der Jugendlichen in die folgenden zwei Kategorien einteilen:

1. Behauptungen
2. Begründungen

b. Stellen Sie anhand Ihrer Liste von Behauptungen fest, inwiefern die Jugendlichen derselben Meinung sind wie ihr Lehrer.

c. Fassen Sie kurz zusammen, was Sie an Einzelheiten über den Lehrer von ihm selbst erfahren.

Aufgaben III

a. Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern beurteilen? Begründen Sie. Berücksichtigen Sie dabei auch den Gesichtsausdruck, die Gesten und Bewegungen des Lehrers und der Schüler.

b. Diskutieren Sie, inwieweit Sie selbst als englische Jugendliche den Feststellungen Ihrer deutschen Altersgenossen zustimmen würden bzw. in welcher Hinsicht Sie anderer Meinung sind.

Dritter Teil: Das Verhältnis der Jugendlichen zum Staat

Hören und sehen Sie sich nun den letzten Teil des Filmausschnitts an, von: "Klingt ja sehr resignativ..." bis zum Thema "Schulfest". (Ca. 300 Wörter, Zählwerk ca. Nr. 173)

Aufgaben I

a. Machen Sie eine Liste mit Informationen über das Verhalten der Polizei und eine zweite Liste mit Informationen über die Reaktionen der Jugendlichen auf das polizeiliche Verhalten.

b. Berichten Sie kurz über die Fragebogenaktion des Sprechers und über seinen Kommentar zum Ergebnis der Umfrage.

Aufgaben II

a. Ergänzen Sie die Liste unter IIa zum zweiten Teil durch weitere Behauptungen und Begründungen im dritten Teil des Filmausschnitts.

b. Versetzen Sie sich in die Lage der deutschen Jugendlichen und diskutieren Sie die Thematik der drei Filmausschitte in verteilten Rollen.

Aufgaben III

a. Äußern Sie selbst eine Meinung zum Thema: Fragebögen als Mittel der Meinungsforschung.

b. Führen Sie selbst eine Meinungsumfrage zu einem aktuellen Thema an Ihrer Schule durch und vergleichen Sie die von Ihnen angewandten Methoden (Interviews, Fragebögen, Diskussion, etc) mit denen aus dem Film.

Teacher's notes

(German television programme, Norddeutscher Rundfunk)

Note: Exploitation has been confined to the first three sequences.

1. Level of difficulty

   Term 5

2. Aims

   - To understand orally and visually presented material
   - To select and present key arguments and ideas
   - To be able to discuss a) Attitudes of peer group in Germany
     b) Opinions and feeling

3. Topic areas

   18-year-olds at 'Gymnasium', life at school - attitudes towards life, society, politics, etc - young people's beliefs and expectations - social relationships - leisure-time activities

4. Time scale

   Approximately 3 lessons of 45 minutes

5. Teaching aids

   Video cassette recorder (VHS or Sony u-matic)
   Video Cassette (available on loan from Goethe-Institut London, Cassette no. V65 Jug; VHS or Sony u-matic)

6. Suggestions for introducing the theme

   a. 2-3 minutes oral session during which pupils collect their own views about themselves, about their attitudes to life, to the future and to society, about their beliefs and expectations.
      Possible stimuli: 1. Erklären Sie, weshalb Sie sich als Konformisten oder als Nonkonformisten betrachten.
      2. Haben Sie Angst vor der Zukunft? Warum?/Warum nicht?
      3. Interessieren Sie sich für Politik? Begründen Sie Ihr Interesse bzw. Ihr Desinteresse.
      4. Glauben Sie, daß sich die Situation und die Einstellungen der britischen 'Sixth formers' in den letzten zehn Jahren geändert haben? Inwiefern?
   b. Collect information about some of the topic areas above relating to British 18-year-olds still at school and discuss the ideas with the class.
   c. Explain the German context of 'Verfassungsschutz' and 'Radikalenerlaß'.

7. Notes on the tasks

   -

8. Suggestions for further development

   Written homework: summary of the film/film excerpts, transforming dialogues into narrative, description or essay.
   Expanding discussion to include 18-year-olds out of school and their views on the topics raised by the film.

9. Additional materials

   The remaining sections of the film
   Opinions expressed by German teenagers and published by various German magazines, e.g. Stern, Die Zeit, Scala, etc.

THE USE OF VIDEO IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

In their responsiveness to the need for greater aural proficiency and oral fluency, television and radio have a clear edge over the printed word and offer greater opportunities for developing understanding of a wide range of speakers in any given language. The extent to which TV and radio may or may not outperform other media in helping develop the ability to speak better is still a matter of debate among researchers in this field. However, although video material has been accepted by many as an equal learning and teaching resource alongside radio, slides, filmstrips, tapes, OHP sheets and books, it has not yet gained the place it deserves despite its many advantages.

Reasons for the use of video materials:

1. Video programmes can give the learner an authentic insight into how people of other countries look, live, speak and behave, what they think and what they do.
2. Video programmes cover a wide range of subjects and situations and thus give valuable up-to-date factual and background information on the social, political, historical and cultural scene of the foreign country.
3. They provide a variation on conventional teaching methods and hence stimulate the learn-weary into activity, provided, of course, that the teacher has chosen the right kind of programme with a potential for motivating and involving the learner.
4. Apart from consolidating what has already been learnt of the foreign language, video material helps to develop listening comprehension of authentic spoken language and also deepens students' understanding of complex subject matter, situations and problems. Given the right programme, video material will certainly stimulate the student to speak, make judgements and discuss what he or she has seen and heard by comparing it with the situation in his or her own country.

How to choose the most suitable material:

1. Make sure you choose a programme that is first and foremost interesting to the learner, stimulating and motivating, appropriate in topic and language.
2. Choose authentic German video material which has not been produced with a foreign language learner in mind and which is therefore that much more original and valuable.
3. Decide whether or not integration of the video material into the rest of the curriculum is necessary or desirable. Be aware that video material that has to integrate well with the large number and variety of all the other resources at your disposal necessitates very careful preparation.

Examples of suitable material for the 16-18+ age group very often are:

television drama, documentary films and reports, features, interviews, detective stories, entertainment programmes, even animated cartoons, trailers, adverts and occasional news and weather reports.

Action-packed films with a strong visual stimulus are particularly suitable for target groups with only a limited knowledge of the language. On the other hand, programmes which are purely or strongly monologue in character are more suited for aural comprehension using a tape recorder. Anything that contains specialist jargon such as, for example, parliamentary debates or highly demanding and specialised documentaries are of course optimally only to be used with students whose knowledge of the language is very good.

How to prepare for the use of video material

1. Prepare a list of useful information for yourself. This might contain:

   a. title of programme - length of film - number of sequences according to subtitles together with reference to counter number on your video recorder - date of production - other relevant details of production (i.e. names of director, actors, participants) - short description of individual sequences - comments about the language - speed of delivery - degree of difficulty - register(s) - style of language - specific structures

b. short description of the relationship between the speaker/commentator and his partners and the other participants - short notes about Regional Studies-type information - short comment on the atmosphere of the programme

c. definition of the kind of viewer(s) the programme is intended for - statement of the possible reasons for making the programme - personal comment on whether or not the programme fulfils expectations, and succeeds in its aims.

NB. While it may be useful for the teacher to have a complete transcript of the programme, obtaining it is a rather time-consuming exercise. As for its use for the learner within a group it defeats the main point of the exercise.

2. Select your target group. Guiding factors will be the interest level of the topic areas of the programme, the level of its content and the difficulty of the language.

3. Define clearly your aims and objectives before introducing the video programme and justify them for each sequence or excerpt you have decided to use.

4. Design your classroom activities around the video viewing session and modify your teaching methods accordingly.

5. Prepare suitable exercises for the exploitation of the video material following the simple methodology of the systematic three-stage approach exemplified in this book: discovery of language and information - sorting and practising of language and information - production of language and information.

Die reichen Plebejer

ÖDÖN VON HORVÁTH

Von 10-11 hatte ich Geographie. In dieser Stunde mußte ich die gestern korrigierte Schulaufgabe betreffs der kolonialen Frage drannehmen. Wie bereits erwähnt, hatte man gegen den Inhalt der Aufsätze vorschriftsgemäß nichts einzuwenden. Ich sprach also, während ich nun die Hefte an die Schüler verteilte, lediglich über Sprachgefühl, Orthographie und Formalitäten. So sagte ich dem einen B, er möge nicht immer über den linken Rand hinausschreiben, dem R, die Absätze müßten größer sein, dem Z, man schreibt Kolonien mit e und nicht Kolonihn mit h. Nur als ich dem N sein Heft zurückgab, konnte ich mich nicht zurückhalten: "Du schreibst", sagte ich, "daß wir Weißen kulturell and zivilisatorisch über den Negern stehen, und das dürfte auch stimmen. Aber du darfst doch nicht schreiben, daß es auf die Neger nicht ankommt, ob sie nämlich leben könnten oder nicht. Auch die Neger sind doch Menschen."

Er sah mich einen Augenblick starr an, und dann glitt ein unangenehmer Zug über sein Gesicht. Oder hatte ich mich getäuscht? Er nahm sein Heft mit der guten Note, verbeugte sich korrekt und nahm wieder Platz in seiner Bank.

Bald sollte ich es erfahren, daß ich mich nicht getäuscht hatte.

Bereits am nächsten Tage erschien der Vater des N in meiner Sprechstunde, die ich wöchentlich einmal abhalten mußte, um mit den Eltern in Kontakt zu kommen. Sie erkundigten sich über die Fortschritte ihrer Kinder und holten sich Auskunft über allerhand meist recht belanglose Erziehungsprobleme. Es waren brave Bürger, Beamte, Offiziere, Kaufleute; Arbeiter war keiner darunter.

Bei manchem Vater hatte ich das Gefühl, daß er über den Inhalt der diversen Schulaufsätze seines Sprößlings ähnlich denkt wie ich. Aber wir sahen uns nur an, lächelten und sprachen über das Wetter. Die meisten Väter waren älter als ich, einer war sogar ein richtiger Greis. Der jüngste ist vor knapp zwei Wochen achtundzwanzig geworden. Er hatte mit siebzehn Jahren die Tochter eines Industriellen verführt, ein eleganter Mensch. Wenn er zu mir kommt, fährt er immer in seinem Sportwagen vor. Die Frau bleibt unten sitzen, und ich kann sie von droben sehen. Ihren Hut, ihre Arme, ihre Beine. Sonst nichts. Aber sie gefällt mir. Du könntest auch schon einen Sohn haben, denke ich dann, aber ich kann mich beherrschen, ein Kind in die Welt zu setzen. Nur damits in irgendeinem Krieg erschossen wird!

Nun stand der Vater des N vor mir. Er hatte einen selbstsicheren Gang und sah mir aufrecht in die Augen. "Ich bin der Vater des Otto N." "Freut mich, Sie kennenzulernen, Herr N", antwortete ich, verbeugte mich, wie es sich gehört, bot ihm Platz an, doch er setzte sich nicht. "Herr Lehrer", begann er, "mein Hiersein hat den Grund in einer überaus ernsten Angelegenheit, die wohl noch schwerwiegende Folgen haben dürfte. Mein Sohn Otto teilte mir gestern nachmittag in heller Empörung mit, daß Sie, Herr Lehrer, eine schier unerhörte Bemerkung fallen gelassen hätten-"

"Ich?"

"Jawohl, Sie!"

"Wann?"

"Anläßlich der gestrigen Geographiestunde. Die Schüler schrieben einen Aufsatz über Kolonialprobleme, und da sagten Sie zu meinem Otto: Auch die Neger sind Menschen. Sie wissen wohl, was ich meine?"

"Nein."

Ich wußte es wirklich nicht. Er sah mich prüfend an. Gott, muß der dumm sein, dachte ich.

"Mein Hiersein", begann er wieder langsam und betont, "hat seinen Grund in der Tatsache, daß ich seit frühester Jugend nach Gerechtigkeit strebe. Ich frage Sie also: ist jene ominöse Äußerung über die Neger Ihrerseits in dieser Form und in diesem Zusammenhange tatsächlich gefallen oder nicht?"

"Ja", sagte ich und mußte lächeln: "Ihr Hiersein wäre also nicht umsonst-"

"Bedauere bitte", unterbrach er mich schroff, "ich bin zu Scherzen nicht aufgelegt! Sie sind sich wohl noch nicht im klaren darüber, was eine derartige Äußerung über die Neger bedeutet?! Das ist Sabotage am Vaterland! Oh, mir machen Sie nichts vor! Ich weiß es nur zu gut, auf welch heimlichen Wegen und mit welch perfiden Schlichen das Gift Ihrer Humanitätsduselei unschuldige Kinderseelen zu unterhöhlen trachtet!"

Nun wurds mir aber zu bunt!
"Erlauben Sie", brauste ich auf, "das steht doch bereits in der Bibel, daß alle Menschen Menschen sind!"
"Als die Bibel geschrieben wurde, gabs noch keine Kolonien in unserem Sinne", dozierte felsenfest der Bäckermeister. "Eine Bibel muß man in übertragenem Sinn verstehen, bildlich oder gar nicht! Herr, glauben Sie denn, daß Adam und Eva leibhaftig gelebt haben oder nur bildlich?! Na also! Sie werden sich nicht auf den lieben Gott hinausreden, dafür werde ich sorgen!"
"Sie werden für gar nichts sorgen", sagte ich und komplimentierte ihn hinaus. Es war ein Hinauswurf. "Bei Philippi sehen wir uns wieder!" rief er mir noch zu und verschwand.
Zwei Tage später stand ich bei Philippi.
Der Direktor hatte mich rufen lassen. "Hören Sie", sagte er, "es kam hier ein Schreiben von der Aufsichtsbehörde. Ein gewisser Bäckermeister N hat sich über Sie beschwert, Sie sollen da so Äußerungen fallen gelassen haben. - Nun, ich kenne das und weiß, wie solche Beschwerden zustande kommen, mir müssen Sie nichts erklären! Doch, lieber Kollege, ist es meine Pflicht, Sie darauf aufmerksam zu machen, daß sich derlei nicht wiederholt. Sie vergessen das geheime Rundschreiben 5679 u/33! Wir müssen von der Jugend alles fernhalten, was nur in irgendeiner Weise ihre zukünftigen militärischen Fähigkeiten beeinträchtigen könnte - das heißt: wir müssen sie moralisch zum Krieg erziehen. Punkt!"
Ich sah den Direktor an, er lächelte und erriet meine Gedanken. Dann erhob er sich und ging hin und her. Er ist ein schöner alter Mann, dachte ich.
"Sie wundern sich", sagte er plötzlich, "daß ich die Kriegsposaune blase, und Sie wundern sich mit Recht! Sie denken jetzt, siehe welch ein Mensch! Vor wenigen Jahren noch unterschrieb er flammende Friedensbotschaften, und heute? Heut rüstet er zur Schlacht!"
"Ich weiß es, daß Sie es nur gezwungen tun", suchte ich ihn zu beruhigen.
Er horchte auf, blieb vor mir stehen und sah mich aufmerksam an. "Junger Mann", sagte er ernst, "merken Sie sich eines: es gibt keinen Zwang. Ich könnte ja dem Zeitgeist widersprechen und mich von einem Herrn Bäckermeister einsperren lassen, ich könnte ja hier gehen, aber ich will nicht gehen, jawohl, ich will nicht! Denn ich möchte die Altersgrenze erreichen, um die volle Pension beziehen zu können."
Das ist ja recht fein, dachte ich.
"Sie halten mich für einen Zyniker", fuhr er fort und sah mich nun schon ganz väterlich an. "Oh, nein! Wir alle, die wir zu höheren Ufern der Menschheit strebten, haben eines vergessen: die Zeit! Die Zeit, in der wir leben. Lieber Kollege, wer so viel gesehen hat wie ich, der erfaßt allmählich das Wesen der Dinge."
Du hast leicht reden, dachte ich wieder, du hast ja noch die schöne Vorkriegszeit miterlebt. Aber ich? Ich hab erst im letzten Kriegsjahr zum erstenmal geliebt und frage nicht, was.
"Wir leben in einer plebejischen Welt", nickte er mir traurig zu. "Denken Sie nur an das alte Rom, 287 vor Christi Geburt. Der Kampf zwischen den Patriziern und Plebejern war noch nicht entschieden, aber die Plebejer hatten bereits wichtigste Staatsposten besetzt."
"Erlauben Sie, Herr Direktor", wagte ich einzuwenden, "soviel ich weiß, regieren bei uns doch keine armen Plebejer, sondern es regiert einzig und allein das Geld."
Er sah mich wieder groß an und lächelte versteckt. "Das stimmt. Aber ich werde Ihnen jetzt gleich ein Ungenügend in Geschichte geben, Herr Geschichtsprofessor! Sie vergessen ja ganz, daß es auch reiche Plebejer gab. Erinnern Sie sich?"
Ich erinnerte mich. Natürlich! Die reichen Plebejer verließen das Volk und bildeten mit den bereits etwas dekadenten Patriziern den neuen Amtsadel, die sogenannten Optimates.
"Vergessen Sies nur nicht wieder!"
"Nein."

Aufgaben I

a. Versuchen Sie, die Ereignisse in die richtige Reihenfolge zu bringen.

Gespräch mit dem Direktor
Aufsatzkorrektur
Auseinandersetzung mit Herrn N
Rückgabe der Aufsätze (Geographie)

Tag 1 -

Tag 2 -

Tag 3 -

Tag 4 -

Tag 5 -

b. Teilen Sie den Text in 3 Hauptabschnitte ein.
Begründen Sie die Einteilung.
Geben Sie stichwortartig den Inhalt der 3 Teile an:

	Personen	Schauplatz	Zeitpunkt	Handlung
Abschn. 1				
2				
3				

Aufgaben II

a. Suchen Sie für die folgenden englischen Ausdrücke die deutschen Entsprechungen aus dem Text. Geben Sie die Zeilenzahlen an.

a self-confident gait: ..... Z. .....

as is right and proper: ..... Z. .....

serious consequences: ..... Z. .....

an outrageous remark: ..... Z. .....

I'm not in the mood for joking: ..... Z. .....

You can't pull the wool over my eyes ..... Z. .....

metaphorically speaking: ..... Z. .....

I'll make sure of that!: ..... Z. .....

You have every reason to be surprised: ..... Z. .....

It's easy for you to talk: ..... Z. .....

b. Versuchen Sie, die folgenden Textstellen kürzer und einfacher wiederzugeben, und kommentieren Sie die Sprechweise des Bäckermeisters.

Z. 36 mein Hiersein hat den Grund ... in einer überaus ernsten Angelegenheit.

Z. 52 ist jene ominöse Äußerung ... gefallen oder nicht?

Z. 58 auf welch heimlichen Wegen ... zu unterhöhlen trachtet!

c. Sammeln Sie Ausdrücke im Text, die folgende Personen charakterisieren:

Der Schüler N: ....

Der Vater des N: ....

Der Direktor: ....

d. Beschreiben Sie den Lehrer und sein Verhalten zu den Schülern, Eltern und Instanzen anhand der relevanten Stellen im Text.

e. Erläutern Sie, was nach Ihrer Meinung mit den folgenden Textstellen gemeint ist:

Zeile 2-5:
Wie bereits erwähnt, hatte man gegen den Inhalt der Aufsätze vorschriftsmäßig nichts einzuwenden. Ich sprach also, während ich nun die Hefte an die Schüler verteilte, lediglich über Sprachgefühl, Orthographie und Formalitäten.

Zeile 78-81:
Sie vergessen das geheime Rundschreiben 5679 u/33! Wir müssen von der Jugend alles fernhalten, was nur in irgendeiner Weise ihre zukünftigen militärischen Fähigkeiten beeinträchtigen könnte - das heißt: wir müssen sie moralisch zum Krieg erziehen. Punkt!

Zeile 112-114:
Die reichen Plebejer verließen das Volk und bildeten mit den bereits etwas dekadenten Patriziern den neuen Amtsadel, die sogenannten Optimates.

Aufgaben III

a. Sammeln Sie Argumente und Gegenargumente zu der Aussage des Schülers W: "Weiße stehen kulturell und zivilisatorisch über den Negern." Schreiben Sie in einem Aufsatz Ihre eigene Meinung dazu.

b. Geben Sie ein Gespräch zwischen dem Direktor und dem Lehrer wieder, in dem beide ihre wahren Gedanken über die im Text angesprochenen Themen ausdrücken.

c. Erörtern Sie, ob sich die in der Erzählung geschilderte Situation auf heutige Verhältnisse übertragen läßt.

d. Versetzen Sie sich in die Rolle des Lehrers im Text: wie würden Sie sich an seiner Stelle verhalten?

Teacher's notes

DIE REICHEN PLEBEJER
(From Ödön von Horváth, Jugend ohne Gott, Harrap 1974)

1. Level of difficulty

Term 4 or 5

2. Aims

- To apply familiar methods of text analysis to a literary text
- To decode and appreciate registers of language
- To relate a text to its historical background and to evaluate its relevance to the students' own experiences
- To respond to the issues raised in the text
- To gain an awareness of the pressures on individuals under totalitarian regimes

3. Topic areas

Problems of people caught up in political upheaval.
Difficulty of maintaining one's integrity in the face of overwhelming odds.
The role of the teacher in society.

4. Time scale

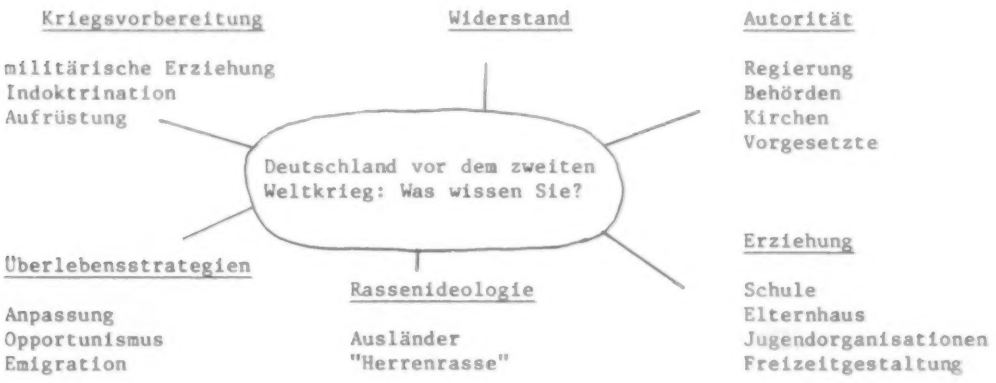
Approximately 4/5 lessons of 45 minutes.

5. Teaching aids

OHP (see 6)
If desired: additional documents/films/recordings relating to the Hitler period.

6. Suggestions for introducing the theme

OHP: Gelenktes Assoziogramm: Äußern Sie sich kurz zu folgenden Punkten:



7. Notes on the tasks

Aufgaben II

a. This task could be left out as it is not an essential part of the sequence. It would, however, sharpen students' understanding of a number of expressions they may well encounter elsewhere.

b. and c. could well be done as paired tasks.

d. and e. would also produce best results if worked in small groups or pairs.

8. Suggestions for further development:

Discussion of this extract could well encourage students to read the whole of this relatively short novel for their own enjoyment.

9. Additional materials:

- Gestern und heute (Longman)
- Zeitgeschehen (Harrap)
- Das Tagebuch der Anne Frank
- Informationen zur politischen Bildung 123/126/127: "Der Nationalsozialismus" (Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn, Berliner Freiheit 7)
- Jugendscala 3, 1984: "Familien-Album" (Sonderheft "wir" 10)

Assessment

The German Working Party considered at length the question of assessment. The proposals set out below constitute a fundamental reappraisal of what we should assess at 'A' level and of how we should assess a student's performance. As already stated in the introduction our main concern has been to present a learning/teaching procedure which reflects as closely as possible the ways in which the learner will need to use the foreign language in the real world outside the classroom. It is of paramount importance, therefore, that the assessment process should sample the language and the study skills which we expect the student to have acquired during the course. The language and study skills are to be seen as inseparable, which should ensure that the tasks we set will not be artificial and contrived, but meaningful even to the students.

Much work is already in progress in this field and many of the performance tasks now in use (e.g. BEC Language modules, new RSA certificates, F.L.A.W. and the York University Certificate of Achievement at 17+ in French/German) reflect much more closely the learning processes than has been the case with traditional 'A' level examinations. If we are to assess fairly what the student has learnt it is essential that the assessment process shall mirror as closely as is feasible the techniques and methodology employed in the learning programme.

The pattern of assessment proposed below is founded on the following basic principles, already cogently argued in French 16-19 pp 17 f:

1. We must test what has been taught.
2. The style of the testing procedures must reflect as nearly as possible the learning processes and the teaching strategies - i.e. the three-stage approach is as valid for testing as for teaching.
3. The texts selected for the tests must be authentic stimulus material chosen for content as well as register and intended to provoke a personal response from the students - the texts should be intrinsically interesting to teenagers and chosen to evoke more sophisticated responses than the purely linguistic.
4. The assessment must be conceived in the form of PERFORMANCE TASKS which go beyond the stage of language exercises. Specific objectives need to be set - this may well imply criterion referencing.
5. The assessment tasks must sample the language skills and the intellectual processes the student has developed during the course.
6. In order to assess fairly what the student has learnt and, more especially, to reflect classroom methodology, it will be necessary to include continuous assessment as well as a final examination.
7. If we are concerned with individual development and performance it is important that the students' own teacher shall be involved with as much of the assessment procedure as is feasible.
8. The assessment of a student's performance must be made by reference to a set of specific criteria which will produce a positive and detailed account of the learner's performance, i.e. a type of profile of achievement.

The examples of testing materials given in this book are not necessarily intended as a complete examination scheme for any given year; they are, however, meant to illustrate the range of possible activities and tasks suitable for an examination. In a few cases we have provided more examples of a task than would be necessary for one examination. It is envisaged that over a period of two to three years the whole range of assessment procedures would be used.

We must draw attention to the fact that, although the scheme of examination and coursework assessment proposed in this book is essentially parallel to that proposed by the French Study Group, the German Working Party has introduced a number of modifications.

COURSEWORK AND CONTINUOUS ASSESSMENT

If we are to lay greater emphasis in our teaching on the emotional and intellectual development of the student as an individual it is necessary to take full account of this

in our assessment procedures, for our assessment of the learner's achievement will only be a true measure of what he or she can do with the foreign language, of how he or she has developed emotionally and intellectually as a person, if we attempt to gain as full a picture as possible of his or her progress both during the course and at the end of it. The testing procedures must be made to match the learning/teaching procedures; assessment thus becomes an integral part of the course.

Whereas the timed examination can sample a wide range of topics and language areas, this can be done only in a dipstick fashion - it cannot give us a measure of what the student can do when working on a substantial task which involves research, enquiry and initiative, the very skills we have emphasised in this book. The timed examination has a role to play as a form of moderation of all students at the end of the course, but we must acknowledge that under examination conditions the student is in an artificial situation, working against the clock, and has little time to refine and modify his or her work - with access to only a restricted field of resources - the stimulus texts, his or her own stock of language and a dictionary. A coursework assignment, on the other hand, offers the student the opportunity to make choices, to show initiative, to make decisions about the work - we can assess the ability to work in real-life conditions on a topic over a longer period of time to produce an extended and coherent piece of work which the learner has been able to refine and modify with access to a variety of resources and references - to books, tapes, videos and people. It is therefore logical to reward this individual and independent enterprise and initiative as generously as work done in the examination room. Only in this way can we arrive at a much more accurate picture of each student's abilities than we obtain at present.

The coursework assessment proposed carries an equal mark weighting with the final examination; it consists of two coursework essays in Terms 3 and 4 and a sample of classwork/homework produced over a two-week period in Term 5 based on a specific topic or pack of stimulus materials. In the latter case, assessment would include the student's oral contribution to lessons during that time.

ORAL PERFORMANCE

A. Assessment during the two-week period in Term 5

In order to assess more effectively the student's oral abilities it is proposed that, as part of the assessment of the two-week period of class- and homework the student's oral contribution to class discussion should be assessed by the teacher. This assessment would take into account both formal, prepared reports or talks and the student's participation in the normal foreign language discussion in the classroom. In this way the student's normal performance in a more relaxed, familiar atmosphere is evaluated and rewarded as well as his performance in the comparative tension of the final oral examination.

B. The final oral examination

One of the commonest complaints about our traditional 'A' level examinations centres round the oral test. Most boards seem to have relegated the spoken element, as the most difficult to assess reliably, to the bottom of the list of priorities - hence the minimal mark weighting in the region of 10-15%. The students, on the other hand, are often indignant and insulted to find that the 'A' level oral is scarcely longer nor more challenging than the 'O' level oral they did two years earlier; they feel cheated of the opportunity to show what they can say, to express opinions, to sustain an adult conversation. We have attempted to improve on the present procedures by providing a pack of materials to be worked on by the student immediately before the examination, by referring back to the student's work and interests over the whole of the course, and by lengthening the time to approximately 30 minutes. We have also endeavoured, in the sample Criteria for Assessment in Table 4 below, to define more closely WHAT it is we are trying to assess - and this must include COMMUNICATIVE AND INTELLECTUAL SKILLS, not just verbal accuracy. In addition we have suggested a possible modification of the ORAL ASSESSMENT GRID put forward by Peter Willig (Modern Languages, December 1982, Vol lxiii, No. 4), for we feel it is important to establish that we are seeking as full an account as possible of the student's performance: we wish to reward communicative competence in its fullest sense. As Peter Willig says:

"To emphasise accuracy to the detriment of language range, or vice versa, is to

receive an incomplete profile of oral proficiency. We should assess the integral".

The criteria for the assessment of the oral examination in Table 4 are based upon the following assumptions:

i) that virtually all the student's German lessons have been conducted in German
ii) that he or she has been encouraged to spend as much time as possible among native speakers of that language both abroad and in this country
iii) that the oral examination will present the student with no more formidable a task than any of those already encountered in the course of normal classroom activities - i.e. he or she will have been well prepared for such a test in pairwork, role-playing and class discussion during the two years preceding the examination.

The final oral examination would consist of three phases:

i) A warming-up phase (unmarked) leading into general conversation.
ii) Discussion of the stimulus material provided (prepared by the student immediately prior to the examination).
iii) Discussion of coursework essay topics.

Table 4 CRITERIA FOR THE ASSESSMENT OF THE ORAL TEST

	GENERAL CONVERSATION	DISCUSSION OF STIMULUS MATERIAL	DISCUSSION OF COURSEWORK ESSAYS AND OF TEXTS READ
4	Is able to initiate conversation on a wide range of topics of general interest.	Is able to sustain counter-argument.	Is able to participate, using appropriate language, in a broader conversation branching out from topics covered in essays/texts read.
3	Takes most of the initiative. Perhaps limited range of topics.	Is able to adopt a point of view and express it.	Is able to adopt a standpoint and to defend it.
2	Is able to volunteer more than the minimum of information without prompting.	Is able to select important information/facts.	Is able to express a point of view.
1	Is able to make short but relevant responses.	Demonstrates global understanding of the materials.	Is able to convey a summary of the content of work done.

The student's oral contribution in class during the two-week period in Term 5 would also need to be assessed according to very similar criteria.

The performance tasks appropriate for the oral assessment are listed below in Table 5. With one or two exceptions the tasks are equally suitable for classwork and for the final oral examination. As has been discussed in detail in French 16-19 p 18 ff, some of the tasks are easier to assess than others in a test; however, the criterion for selecting them has been, above all, the degree to which they reflect both real-life and the teaching/learning activities.

Table 5 PERFORMANCE TASKS FOR THE ORAL ASSESSMENT

	PERFORMANCE TASK	SKILLS FOSTERED
1	Role playing*	- oral/aural confidence - coping with the unexpected - imagination
2	Responding to and initiating statements and questions	- personal involvement - sharing real experiences - discovering new knowledge - sharing opinions - handling ideas - power of persuasion - expressing emotion
3	Conversation with one other person	- as in 2
4	Discussion/debate with two or more people*	- as in 2
5	Verbalising/discussing visual material (photographs, cartoons, maps, diagrams)	- acquisition and transfer of information relating to German/Austrian/Swiss culture - visual recognition - interpreting material
6	Sustained speech (personal account, report, short talk)	- social skills - sequencing + coherence of ideas and language - memory
7	Summarising	- analysis + selection of ideas and language - discriminating use of language - sensitivity to register
8	Analysis and comment (elucidation, interpretation)	- analysis + selection of relevant ideas - selection + addition of own ideas and language
9	Counter-argument	- presentation of relevant points + arguments - expression of own opinions and feelings
10	Discussion of reading programme and coursework	- extensive reading + research - scanning for gist - extraction of factual information - appreciation of aesthetic qualitites

*Note that tasks 1 and 4 would be considered appropriate classroom activities and would be included in coursework assessment but not in the final oral examination.

Table 5 shows quite clearly the dependence of the performance tasks on the intellectual processes, but this should not divert our attention from the paramount objective of assessing the student's communicative ability; and this is considerably more important than mere mechanical accuracy. Our modification of Peter Willig's ASSESSMENT GRID (Table 6) therefore places comprehension, response and range of language used before the pronunciation/accuracy columns. The criteria themselves have also been slightly reworded to render the table more appropriate to the kind of 'A' level performance we are proposing here. At this level the student will be rewarded more for successful accomplishment of the tasks than for 'correct' responses to a list of set questions; the purpose of the oral examination is to give the student - not the

examiner - the opportunity to perform and to take the initiative in the conversation/discussion.

Table 6 POSSIBLE ASSESSMENT GRID FOR THE ORAL EXAMINATION

MARK	COMPREHENSION	RESPONSE	RANGE	PRONUNCIATION/ INTONATION	ACCURACY
5	Excellent				
4	Few problems with more complex concepts: only occasional interjection/ rephrasing needed	Very little hesitation: elaborates well on stimuli	Good range + command of lexis + structure + appropriate register	Good phrasing/ intonation; few errors of pronunciation	Few errors
3	Good on most aspects; some misunderstanding of more complex concepts; quite frequent interjection/ rephrasing/ prompting needed	Some hesitation; takes some initiative, but misses opportunities to expand	Fair range of lexis + structure; awareness of register	Some misphrasing; slight anglicisms in intonation + pronunciation	Several significant errors
2	Limited comprehension; problems with basic concepts	Rarely takes initiative or elaborates; several statements/questions need rephrasing	Limited range of lexis; insecure with structure + tenses; uses inappropriate register	Strongly anglicised pronunciation; poor intonation; some serious errors	Some accurate use, but outweighed by serious errors impeding communication
1	Very few ideas understood	No initiative taken; frequent gaps	Poor command of lexis, structures + tenses	Basic errors impeding intelligibility of message	Gross inaccuracy
0	Unacceptable/unintelligible performance				

THE SCHEME OF EXAMINATION AND ASSESSMENT

We propose a scheme of assessment consisting of two parts, each carrying 50% of the marks:

a) continuous assessment of coursework produced during three terms of the sixth form course.
b) a final examination of approximately 6 hours' duration.

COURSEWORK

A. Two extended essays in German:
The first essay (750-1000 words) to be written in Term 3.
One topic, chosen by the teacher, to be set for all students. The topic will arise from the classwork already covered - and it is expected that students would receive teacher support for this essay.

The second essay (1000-1250 words) to be written in Term 4.
Between three and five topics will be provided by the teacher. In consultation with the teacher the student will choose one. Minimal support is to be provided by the teacher and the topics would not relate directly to work done in class. They could have a literary or a socio-historical bias, but there should be a variety of topics and styles in the list, which would be submitted to the examination board for information only. Topics could be based on one book (cf. the 'Oppenheimer' examples given in this book) or they could deal with a more general theme encountered in more than one literary and/or non-literary text. These texts need not be complete works: they could be a series of carefully selected extracts.

The extended essays would be submitted to the teacher for marking at the end of Term 3 and Term 4. The internally marked work would then be moderated locally by a second teacher from the same or from another school or college.

B. Selected work from a two-week period in Term 5.
At the beginning of a two-week period in February/March of the fifth term of the course the students will be provided with a pack of materials to work with. This pack will consist entirely of material related to a specific topic. As far as possible these will be authentic texts, of different types and from different media, including sound and video-recordings, spoken and written material.

Such a pack might comprise:
a) Two listening texts, one each for extensive and intensive exploitation, the total length of recording on tape not to exceed 15 minutes.
b) Two longer printed texts, or alternatively: two shorter texts for intensive work and one longer text for extensive work.
(The pack of materials presented in this book (p 97-110) includes more material than would be set in any one year.)

Visual material would be included in the materials for both speaking and writing. During this period the students will be required to carry out, in class and outside, various tasks which, in addition to those listed in Table 5 (p 90), will include several examples of the sorting and practising activities on p 14.

The students will be informed in advance which tasks will be used for assessment. The maximum time for the completion of the tasks, including school- and homework, will be 12 hours. It should also be noted that, whereas the material used for classroom teaching during the course and during this two-week period will be largely and deliberately thematic, the material used for the final examination will be more diverse in content in order to provide an assessment of the student's familiarity with a wider range of topics and language.

FINAL EXAMINATION

A. Oral examination: 20-30 minutes.
Conversation with the student's teacher in the presence of an external moderator appointed by the examination board. In the first part of the examination the student will be expected to sustain a general conversation on a range of subjects. The main topics for discussion will be provided in a selection of material, printed and visual, given to the student 30 minutes before the examination and which he may work through with the aid of a dictionary. The teacher-examiner will also draw upon the themes of the two extended essays and upon topics from the student's reading during the two-year course, a record of which the student will supply before the examination.

B. Written work based on recorded texts: 3 hours.
Part (i): 30 minutes; part (ii): 2 1/2 hours.
(i) In the first part of the examination the student will hear two telephone messages/extracts from interviews, or similar material designed to be listened to. The student will be required to show his or her ability to listen for gist, to extract relevant information, to act upon information or instructions, or to pass on messages.
(ii) In the second part the students will work on one longer recorded text requiring written responses to tasks ranging in difficulty and support. The students will have the use of replay facilities.

C. Written work based on printed material: 2 3/4 hours.
The students will work from one longer authentic printed text or, alternatively, from two shorter texts. Among the tasks set there will be an opportunity for free writing. The students will have access to a dictionary.

SUMMARY OF SCHEME OF ASSESSMENT

COURSEWORK: 50%

A. Term 3 essay: 40 marks
written production: 100 marks
Term 4 essay: 60 marks

Each essay to be assessed with equal mark weighting for content and language.

B. Selected work from a two-week period in Term 5: 100 marks
Oral contribution in class: 40 marks
Selected listening/reading/written activities: 60 marks

FINAL EXAMINATION: 50%

A. Oral examination: 60 marks
B. Work from recorded texts: 70 marks 200 marks
C. Work from printed texts: 70 marks

Grand Total: 400 marks

ASSESSMENT - PART I: Coursework

A. First essay (750-1000 words), term 3

FIRST EXAMPLE

(Assuming that Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland has been dealt with in class, the teacher could choose one of the following topics.)

- Vergleichen Sie, wie eine deutsche und eine englische Zeitung/Zeitschrift ein bestimmtes aktuelles Thema behandelt.
- Untersuchen Sie eine deutsche Zeitschrift (Sport, Musik, Film, Ballett, Theater, etc) in bezug auf ihren Inhalt, ihre Präsentation oder ihre Sprache.
- Vergleichen Sie eine bestimmte deutsche Radio- oder Fernsehsendung mit einer entsprechenden englischen Sendung (z.B. Nachrichten, Schulfunk, Sportsendung).
- Beschreiben und beurteilen Sie das Programmangebot von deutschen Radiosendern, die Sie hier in England empfangen können.

Possible sources

Unsere Zeitung, Stern, Brigitte, Programmzeitschriften, etc.

Die deutsche Presse. Deutsch für die Oberstufe, 9.10.1979, BBC Broadcast (ca. 15 Minuten).

Heute direkt. BBC Television Series, Autumn 1979, 1980, 1981 (10 Programme zu je ca. 30 Minuten).

Hermann Meyn: Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland. Colloquium Verlag, Berlin, 1979, 176 Seiten.

John Sandford: The Mass Media of the German Speaking Countries. O Wolff, London, 1977.

SECOND EXAMPLE

(Assuming that Das Deutschlandbild im Film has been dealt with in class, the teacher could choose one of the following topics.)

- Sehen Sie sich einen englischen Film über Deutschland an (Spielfilm oder Dokumentarfilm). Was für ein Bild von Deutschland bekommt Ihrer Meinung nach ein englischer Zuschauer?

- Schreiben Sie einen kritischen Bericht über einen deutschen Spielfilm, den Sie (z.B. im englischen Fernsehen) gesehen haben.

- Sie haben wahrscheinlich im Unterricht Filme, Diaserien oder Videomaterial kennengelernt, die in Deutschland hergestellt wurden und für den Gebrauch im Ausland bestimmt sind. Inwiefern vermitteln solche Materialien Ihrer Meinung nach ein objektives Bild über Deutschland und die Deutschen?

Possible sources

Christa Bandmann und Joe Hembus: Klassiker des deutschen Tonfilms, 1930-1960. Goldmann Verlag, München, 1980 (mit Bibliographie).

Robert Fischer und Joe Hembus: Der neue deutsche Film, 1960-1980. Goldmann Verlag, München, 1981 (mit Bibliographie).

Das Deutschlandbild im Neuen Deutschen Film = Materialien zur Landeskunde, Heft 4, 1979 (erhältlich im Goethe-Institut London).

Diathek zur Deutschlandkunde, hrsg. vom Institut für Auslandsbeziehungen. Kennziffer 5.3.3.1., 5.3.3.2., 5.3.3.3. (erhältlich im Goethe-Institut London).

ASSESSMENT - PART I: Coursework

A. Second essay (1000-1250 words), term 4

(Between three and five topics will be provided by the teacher. In consultation with the teacher the student will choose one.)

1. Heiner Kipphardt: In der Sache J. Robert Oppenheimer
   (Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main, 1964, oder Fischer Taschenbuch Verlag, Nr. 7013)

   Diskutieren Sie die Charakterisierung Oppenheimers als den "Hamlet der modernen Physik".

2. Heiner Kipphardt: In der Sache J. Robert Oppenheimer

   Untersuchen Sie den Inhalt, den Aufbau und den Stil des Plädoyers, der Berichte und des Schlußwortes von Oppenheimer.

Auswahlbibliographie zu 1. und 2.

Heiner Kipphardt: In der Sache J. Robert Oppenheimer. Bearbeitet von Lotte Bartelheimer und Maximilian Nutz. Editionen für den Literaturunterricht mit Materialien. Klett Verlag, Stuttgart.

Deutsche Gegenwartsliteratur. Ausgangspositionen und aktuelle Entwicklungen. Herausgegeben von Manfred Durzak. Reclam Verlag, Stuttgart, 1981.

Helmut Motekat: Das zeitgenössische deutsche Drama. (Über Kipphardt S. 51-87). W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1977.

(Other possible topics for essays on Oppenheimer:

Beschreiben und beurteilen Sie die Rolle, die Jean Tatlock und Edward Teller im Leben Oppenheimers spielen.

Untersuchen Sie das Verhalten der einzelnen Mitglieder der Untersuchungskommission und das Verhalten der Zeugen vor dieser Untersuchungskommission.)

3. Erläutern Sie Konflikte der Naturwissenschaftler. Beziehen Sie sich dabei auf zwei bis drei der folgenden Texte:

   Bertolt Brecht: Leben des Galilei
   Friedrich Dürrenmatt: Die Physiker
   Heiner Kipphardt: In der Sache J. Robert Oppenheimer
   J. Robert Oppenheimer: Drei Krisen der Physiker. Olten u. Freiburg, 1966, 129 Seiten.*
   Joachim G. Leithäuser: Werner Heisenberg, Köpfe des 20. Jahrhunderts. Colloquium Verlag, Berlin, 1957. (Darin besonders: Die Verantwortung des Forschers, Seite 83-87.)*
   Heinrich Pfeiffer: Denken und Umdenken. Zu Werk und Wirkung von Werner Heisenberg. R. Piper Verlag, München, 1977. (Darin: Die politische Verantwortung des Wissenschaftlers, Seite 197-247.)*
   Franz Baumer: Otto Hahn. Köpfe des 20. Jahrhunderts. Colloquium Verlag, Berlin, 1974.*
   * Erhältlich im Goethe-Institut London.

4. Beschreiben und beurteilen Sie das Verhältnis zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Dritten Welt. Beziehen Sie sich dabei auf zwei bis drei der folgenden Texte:

   Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer. Bericht der Nord-Süd-Kommission. Mit einer Einleitung des Vorsitzenden Willy Brandt. Kiepenheuer und Witsch Verlag, Köln, 1980, 379 Seiten.*

   Unfähig zum Überleben? Reaktionen auf den Brandt-Report. Herausgegeben von der Friedrich Ebert Stiftung. Ullstein Taschenbuch Verlag, Nr. 34137.

Rudolf Schloz: Deutsche Entwicklungspolitik. Eine Bilanz nach 25 Jahren. Günter Olzog Verlag, München - Wien, 1979.*

Zur Sache. Entwicklungspolitik I. Plenardebatte, Große Anfrage. Regierungsbericht. Presse- und Informationszentrum des Deutschen Bundestages, Bonn, 1974.*

Klaus von Bismarck und Hans Maier (Hrsg.): Entwicklung. Gerechtigkeit. Frieden. Entwicklungspolitischer Kongreß 1979. Chr. Kaiser Verlag, München, 1979.*

Erhard Eppler: Wenig Zeit für die Dritte Welt. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1971.*

* Erhältlich im Goethe-Institut London.

ASSESSMENT - PART I: Coursework

B. Selected work from a two-week period, Term 5

(The materials presented on the following pages include more material than would be set in any one year.)

Für alle ein Problem

Hoffnung auf ein Leben in Sicherheit und Freiheit führt Menschen aus vielen Ländern in die Bundesrepublik Deutschland. Diese Fotos – Asylsuchende vor dem Ordnungsamt der Stadt Frankfurt, Flüchtlinge aus Vietnam und Menschen deutscher Volkszugehörigkeit aus Osteuropa im Grenzdurchgangslager Friedland – lassen die Problematik der Situation ahnen. Denn die Bundesrepublik Deutschland gehört zu den am dichtesten besiedelten Ländern auf der Erde.

scala

Gastarbeiter in Deutschland

Herzlich willkommen...

In den sechziger Jahren wurden die ausländischen Arbeiter begeistert begrüßt, weil es in der Bundesrepublik nicht genug einheimische Arbeitskräfte gab. Heute möchten viele Deutsche die Fremden wieder loswerden

Ein Bericht von Karen Andresen

Römerberg in Frankfurt: 8000 Menschen, darunter viele Ausländer, haben sich zur Mai-Kundgebung des DGB versammelt. 250 Jugendliche, die zu einem Fußballspiel angereist sind, stürmen den Platz und rufen: „Kanaken raus" und „Sieg Heil". Mit Stöcken, Steinen und Tränengas gehen die angetrunkenen Fußballfans auf die Ausländer los. Sieben werden verletzt.

Linienbus in München: Vor einer Türkin baut sich eine ältere Münchnerin auf, packt die Ausländerin am Ärmel: „Los steh auf, dies ist mein Platz, dein Platz ist in der Türkei."

Flohmarkt in Hamburg: Ein Händler hat inmitten seines Trödels einen hölzernen Stampfer ausgelegt, wie er zu Großmutters Zeiten zum Zerkleinern von Kartoffeln benutzt wurde. „Was soll der denn kosten?" fragt ein junger Mann. „Ach der", sagt der Händler, „den hab ich doch nur zum Türken-Vertreiben. Wenn die nicht wären, hätten wir keine Arbeitslosen."

Szenen aus der Bundesrepublik im Jahr 1982. Die Akteure in Frankfurt, München und Hamburg sind keine gewalttätigen Neonazis. Die Fußballfans, die alte Dame im Bus und der Trödler sind ganz normale Bürger.

„Auch die Ausländerfamilien müssen geschützt werden"

CDU-Generalsekretär Heiner Geißler zum Umgang mit Gastarbeitern

Bundeskanzler Helmut Schmidt

„Es war ein Fehler, so viele Ausländer ins Land zu holen"

Theodor Blank, Bundesarbeitsminister von 1957 bis 1965

„Wir werden alles tun, um den Gastarbeitern das Leben möglichst erträglich zu machen"

Nach einer Umfrage des Bad Godesberger „infas"-Instituts vom Jahresanfang ist die Hälfte der Bevölkerung der Bundesrepublik „klar ausländerfeindlich eingestellt". 58 Prozent der Befragten wünschen, daß die Zahl der 4,6 Millionen Ausländer in der Bundesrepublik verringert wird. 62 Prozent mißbilligen, daß die Gastarbeiter ihre Familien in die Bundesrepublik nachholen. Am stärksten ist die Ausländerfeindlichkeit nach der Umfrage bei Bundesbürgern über 50 Jahre und bei Volksschulabsolventen. Und noch eines fanden die Meinungsforscher heraus: Befragte, die befürchten, die wirtschaftliche Lage werde sich in Zukunft weiter verschlechtern, sind anfälliger für „Ausländer raus"-Parolen.

Die Abneigung richtet sich besonders gegen die 1,5 Millionen Türken. Die, so glauben viele, sind an allem schuld: an Arbeitslosigkeit und Wohnungsnot, an Kriminalität und Schulmisere.

Doch selbst wenn die Bundesregierung den „Ausländer raus"-Parolen nachgeben würde – die Arbeitsplätze der zwei Millionen ausländischen Beschäftigten wären nicht mit den zwei Millionen arbeitslosen Deutschen zu besetzen. Was nützte es einem arbeitslosen deutschen Lehrer, wenn ein türkischer Müllmann seinen Arbeitsplatz räumt? „Die Ausländer", so der frühere Berliner Regierende Bürgermeister Hans-Jochen Vogel, „verrichten Arbeiten, für die man keine Deutschen mehr findet."

In einer Bundesrepublik ohne Ausländer bliebe auf den Straßen vieler Städte und Gemeinden der Dreck liegen, müßten zahlreiche Restaurants schließen, würden öffentliche Toiletten und viele Büros nicht mehr gereinigt. Auf den Friedhöfen gäbe es kaum noch Totengräber, aber auch im deutschen Bergbau liefe ohne die ausländischen Kumpel kaum noch etwas. Von 100 000 Beschäftigten im Steinkohlebergbau unter Tage sind 22 800 Ausländer, davon 87 Prozent Türken. Auf der Hamburger Werft Blohm + Voss arbeiten 1700 Ausländer, bei den Ford-Werken sind es von rund 50 000 Beschäftigten mehr als 12 000.

Für die Bundesrepublik sind die Gastarbeiter „unverzichtbar", beteuerte die Ausländerbeauftragte Liselotte Funcke in einem Mitte Mai vorgelegten Bericht. In vielen Politiker-Reden und Zeitungsartikeln klingt es dennoch so, als handele es sich bei den Ausländern nicht um dringend benötigte Arbeitskräfte, sondern um feindliche Invasionsarmeen oder Naturkatastrophen, die es zu bekämpfen gilt.

stern magazin

130 000 ausländische Kinder werden jährlich in der Bundesrepublik Deutschland geboren. Jedes siebte hier geborene Kind ist Ausländer, in Ballungsgebieten jedes dritte Kind.

Jugend scala
scala-Jugendmagazin

Eine Chance für Ali

In Alis Klasse gibt es 16 ausländische und 10 deutsche Schüler. Sie spielen zusammen „Reiterkampf" . . .

. . . machen zusammen Quatsch am Telefon . . .

. . . freuen sich gemeinsam (eben gerade hat die Lehrerin gesagt: „Morgen machen wir einen Ausflug.") . . .

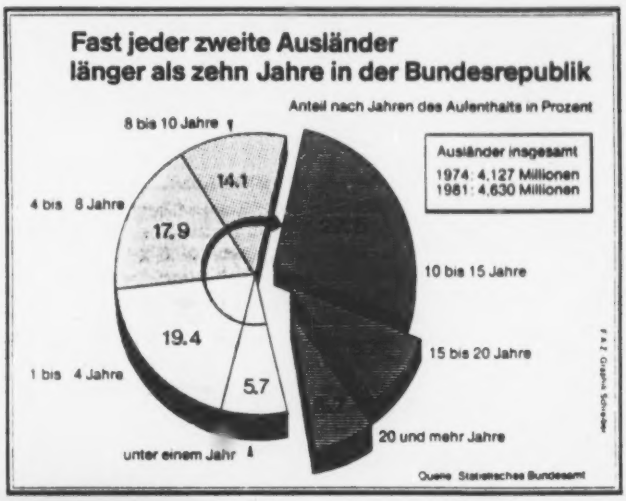
. . . und spielen zusammen auf der Straße in Wilhelmsburg, einem Stadtteil von Hamburg.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es 400 000 ausländische Kinder im Vorschulalter, 224 800 ausländische Kinder im Schulalter und 114 000 ausländische Schulentlassene unter 18 Jahren.

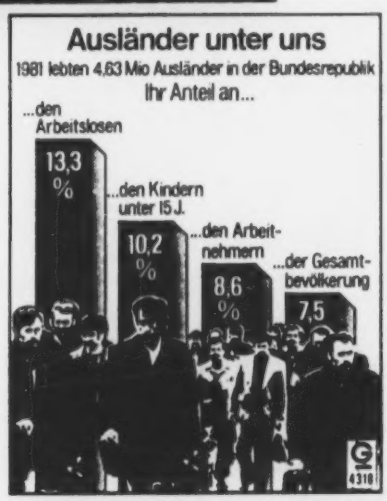
In Hamburg wohnen 36 500 Türken, 19 200 Jugoslawen und insgesamt 24 000 Portugiesen, Griechen, Italiener und Spanier.

Europa, Afrika, Asien

In der Bundesrepublik Deutschland leben 1,56 Millionen Türken, 640000 Jugoslawen, 625000 Italiener, 300000 Griechen, je 175000 Spanier und Österreicher und 110000 Portugiesen. 115000 Menschen kommen aus Afrika, 243000 aus Asien, 140000 aus anderen Weltregionen. Unter der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik sind 2,1 Millionen Männer, 1,4 Millionen Frauen und 1,15 Millionen Kinder unter 16 Jahren.



Rund 40000 Gastarbeiter aus der Türkei leben in West-Berlin, dazu kommen etwa 85000 Familienangehörige: mehr als jeder 20. Bewohner West-Berlins ist also ein Türke. Einige Straßen, wie zum Beispiel im Stadtteil Kreuzberg (Bild oben), werden fast nur noch von türkischen Familien bewohnt.



„Hier stinkt es nach Türken"

DER SPIEGEL
DAS DEUTSCHE WOCHENMAGAZIN

Ausländerkinder an deutschen Schulen: Auszüge aus Aufsätzen

Nurgül, 11 Jahre, Türkin:

Als ich in die Klasse 4 gekommen bin, da haben sie zu mir gesagt: „Iii, wir haben jetzt noch eine Türkin." Und wenn ich nichts konnte, da haben sie alle mich ausgelacht. Ich war ganz traurig. Und als ich da saß, da sagten sie: „Ich muß ein Meter weg von der Türkin."

Ich bin vier Jahre in die türkische Schule gegangen und ich hatte gute Freunde und ich finde die Schule in der Türkei besser, weil ich gut lernen konnte und da sagte niemand „Kümmeltürke" oder „Iii, ein Türke". Wenn die Türken in die Klasse reingehen, dann sagen die Deutschen „Iii, hier stinkt es nach Türken."

Nazli, 12 Jahre, Türkin:

Als ich hierher kam, war Deutschland für mich ein Paradies. Aber jetzt gefällt es mir nicht mehr so wie früher. Ich weiß nicht warum. Vielleicht wegen der Ausländerpolitik. Aber trotzdem bleibe ich hier, weil Deutschland meine zweite Heimat ist. Ich kann nicht wieder in die Türkei zurückkehren, dort warten auch so viele Probleme auf mich wie hier.

Pinuccia, 12 Jahre, Italienerin:

Als ich nach Deutschland kam, ging ich in die Schule. Ich wußte gar nicht, was sie sagen und sprechen, nicht mal die Lehrerin hat mir etwas erklärt, und wenn ich nicht geschrieben habe, haben mir die Kinder in die Beine getreten, und das tat weh. Aber jetzt ist es viel besser hier, weil ich Deutsch kann. Nicht so gut finde ich, daß in der deutschen Klasse fast niemand mit mir spricht. Nur zwei Mädchen spielen mit mir: Sonja und Viliz.

Levent, sechste Klasse, Türke:

In der deutschen Schule habe ich zuerst überhaupt nichts verstanden. Meine Lehrerin gab mir ein Buch, aus dem mußte ich abschreiben. In der Klasse habe ich einen türkischen Freund gefunden, und der heißt Hosan. Hosan konnte ganz gut Deutsch. Mit ihm habe ich Hausaufgaben gemacht. Ich möchte vorerst in Deutschland bleiben, und wenn ich groß bin, lerne ich Apotheker. Dann gehe ich in die Türkei zurück und werde eine Apotheke aufmachen.

GRIECHISCHE KINDER demonstrieren mit ihren Eltern (Bild: Vollmer)

„Wir können nicht mal sagen, was wir fühlen“

SPIEGEL-Report über die Integration ausländischer Schüler am Beispiel Hamburgs

Für 820 000 ausländische Kinder, vorwiegend Türken, ist in bundesdeutschen Schulen die Bildungskatastrophe programmiert: Mehr als die Hälfte scheitert schon am Hauptschulabschluß. Lückenhafte Deutschkenntnisse isolieren die ausländischen Kinder von ihren deutschen Mitschülern. Die Gettobildung beginnt im Klassenzimmer.

Über den ersten Stufen des Eingangsportals prangt der Willkommensgruß „Günaydin“ – Guten Morgen. Die Kritzeleien an den Wänden der Klassenzimmer weisen nicht auf Abba oder AC/DC hin; angepinnt sind Atatürk oder Hacivat und Karagöz. Im Zimmer des Schulleiters hängt nicht der Stadtplan von Hamburg, Landkarten der Türkei überdecken den Putz.

Die 160 Schüler der Grund- und Hauptschule Neuhöfer Damm in Wilhelmsburg, einem Arbeiterviertel am Rande des Hamburger Hafens, sind ausnahmslos Ausländer, wenige Jugoslawen und Araber, vor allem aber Türken. Und so verloren wie zwischen den Hafenbekken nimmt sich die Schule auch in der westdeutschen Bildungslandschaft aus: Es ist die einzige Lehranstalt in der Bundesrepublik, die seit Jahren nur ausländische Schüler hat.

Ist die „Türkenschule“, wie sie schon genannt wird, eine „Gettoschule“, die ausländische Kinder isoliert statt integriert, oder ist sie „ein bißchen was wie Heimat“, wie die Lehrerin Konstanze Krebs sagt, wo die ausländischen Kinder behutsam auf eine ihnen fremde Umwelt vorbereitet werden?

Der schmucklose Pavillon im Kerngebiet Altonas, einem anderen Arbeiterviertel im Westen Hamburgs, entspricht der Schularchitektur der sechziger Jahre: die Betonfassaden in tristem Grau, farbig nur die Fensterrahmen. Der Trubel auf dem Schulhof, das Stimmengewirr in den Klassen hat auch hier fremdländischen Einschlag.

Unter den Schülern der Gesamtschule Altona sind einige hundert Ausländer, vorwiegend Türken. In der Klassenstufe sechs liegt ihr Anteil bei 40 Prozent, im fünften Jahrgang bei 46 Prozent. Im Unterricht sitzen Deutsche und Türken so selbstverständlich nebeneinander, als sei es nie anders gewesen. Die deutschen Schüler lernen türkische Lieder, in einem Neigungskurs spielen Deutsche Saz, ein türkisches Saiteninstrument.

Ist die Gesamtschule ein Beispiel für erfolgreiche Integrationspolitik, die es Deutschen und Ausländern ermöglicht, gemeinsam zu lernen und miteinander zu leben, oder ist sie ein Beispiel für die Überfremdung deutscher Schulen, in denen deutsche Kinder kaum noch zu ihrem Recht kommen und ausländische Mitschüler überfordert werden?

Der Streit ist so alt wie das Problem. Eine schlüssige Antwort, die immer dringlicher wird, steht noch aus.

Einerseits soll die Schule, zu deren Besuch auch ausländische Kinder gesetzlich verpflichtet sind, durch gezielten Sprachunterricht dazu beitragen, daß Ausländer rasch in deutsche Klassen integriert und zu einem ordentlichen Schulabschluß geführt werden. Andererseits wissen die Lehrer, daß viele der Türken, Spanier und Jugoslawen über kurz oder lang in ihre Heimatländer zurückkehren, wo sie dann mit Deutsch und Mengenlehre nichts mehr anfangen können.

In manchen Schulen liest sich die Liste der Abc-Schützen wie ein fremdländisches Adreßbuch, beispielsweise in der ersten Klasse einer Grundschule am Hamburger Hafen:

Omer Akgün, Juan-Antonia Esteban, Selcuk Keskingoz, Sebastian Kubeil, Ali Sahin Maydan, Martin Stephan, Nicole Bartsch, Jenny Corrochano, Sevgi Dagkiran, Mitra Dzunic, Spenzile Kadnja, Daniela Petric, Cigdem Saglam, Melanie Volle, Tülay Yildiztekin, Naila Zammar.

In rund 200 Hamburger Klassen sind ausländische Kinder bereits in der Überzahl. Mitte der achtziger Jahre, erwartet die Schulbehörde, wird der Ausländeranteil für alle Hauptschulen der Hansestadt im Schnitt bei 50 Prozent liegen.

Ähnlich sieht es in anderen Regionen der Bundesrepublik aus. Ein Anteil von knapp der Hälfte ausländischer Schüler ist in industrienahen Stadtbezirken mit heruntergekommenen Altbauwohnungen längst die Norm.

Heute sind es 160 ausländische Schüler, die in eineinhalb bis zwei Jahren an eine deutsche Schule wechseln oder aber in Sonderklassen auf den Hauptschulabschluß vorbereitet werden sollen. Inzwischen wird der unerwünschte Zustand, an den sich alle gewöhnt haben, sogar pädagogisch gerechtfertigt.

Für einige ihrer jungen Landsleute, so die türkische Lehrerin Emel Kubat, sei die Schule „wirklich von Vorteil“. Insbesondere jene, die aus der Osttürkei mit ihren ganz anderen Sitten und Lebensgewohnheiten kämen, „die sich nur sehr schwer integrieren lassen“, erhielten „hier in zwei- bis dreijähriger Vorbereitung mehr Hilfen“.

Auch nach Ansicht deutscher Erzieher bringt die Absonderung Vorteile. „Was sich die türkischen Kinder bei diesem gleitenden Übergang an Tugenden erhalten“, sagt Lehrer Burghard Schmid, „an Herzlichkeit, Offenheit und Ehrlichkeit, ist wertvoller als der Nachteil, der durch verzögerten Spracherwerb entsteht.“

Ganz anders sehen das seine Kollegen in der Gesamtschule Altona, wo Deutsche und Ausländer gemeinsam ihren Schultag verbringen. Getrennten Unterricht in Vorbereitungsklassen gibt es für Türken, Griechen oder Jugoslawen, wenn nötig, nur in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften. In Sport, Musik, Kunst und Arbeitslehre bleiben sie stets zusammen mit Deutschen in ihrer Stammklasse.

Jeweils zwei Parallelklassen, so sieht es das von der Schulbehörde entworfene „Hamburger Modell“ vor, halten Plätze für die ausländischen Schüler einer Vorbereitungsklasse frei. Später gibt es, wenn etwa Rechtschreibung noch nicht sitzt, vereinzelt Stütz- und Förderunterricht.

Das Konzept scheint sich zu bewähren. In der Klasse 7 a arbeiten alle 30 Schüler gut zusammen, obwohl von den 15 Ausländern 14 gerade erst zwei bis drei Jahre im Lande sind. Die Schüler helfen einander. Mit Abschreiben und Vorsagen, im üblichen Schulalltag verpönt und unter Strafe, treiben sich Deutsche und Ausländer gegenseitig an („Los, Mensch, melde dich doch“), wie es ein Lehrer besser gar nicht bewirken könnte.

Auch ausländische Kinder, die kaum Deutsch verstehen, bleiben in der Klassengemeinschaft und gleichen ihr Sprachdefizit schnell aus. Die Türkin Döndü, zwei Jahre in der Bundesrepublik, brauchte nur ein halbes Jahr Vorbereitung, bis sie den Mathematik-Unterricht in ihrer regulären Klasse mitmachen konnte. „Das gab ihr Auftrieb und Anerkennung“, bestätigt Lehrer Holger Jandt.

Nach einem Jahr nahm Döndü in Physik am regulären Unterricht teil, nach weiteren sechs Monaten brauchte sie nicht mal mehr in Deutsch ihre Klasse zu verlassen.

Doch die Lehrmethoden der Altonaer Gesamtschule sind eine Ausnahme im westdeutschen Schulwesen, wenn auch eine rühmliche. Das „Hamburger Modell“ wird nur an wenigen Schulen praktiziert.

DER SPIEGEL
DAS DEUTSCHE NACHRICHTEN-MAGAZIN

Süddeutsche Zeitung : Türken: „Keiner will Freund sein"

Kälte, welche die Seele krank macht

Das Beispiel der Familie Yesiltepe zeigt den Zwiespalt auf, in dem sich Gastarbeiter angesichts der Ausländerfeindlichkeit befinden

Von unserem Redaktionsmitglied Sabine Reuter

München, im August

Wenn Fahri Yesiltepe Frühschicht hat, klingelt der Wecker um halb fünf. Auf Zehenspitzen trippelt er leise ins Bad, um seine Frau nicht aufzuwecken, die neben ihm auf der Klapp-Couch im Wohnzimmer schläft. Wenn Fahri Yesiltepe später sein Frühstück vorbereitet, ist die sechsjährige Atike schon wach, weil der Teekessel in der Kochnische summt. Jetzt kann ihr vier Jahre alter Bruder, mit dem sie das zweite Sofa in der Wohn-Schlaf-Küche teilt, auch nicht mehr schlafen. Die Mutter hat schließlich auch keine rechte Ruhe mehr. Es wird ohnehin Zeit, daß sie sich fertig macht, denn sie muß ebenfalls zur Arbeit. Sie hat einen Job als Putzfrau. „Was kann Frau von Ausländer anderes machen?", sagt sie.

Fahri Yesiltepe ist Türke. Einer von rund 1,5 Millionen, die in der Bundesrepublik wohnen, einer von 41 000 in München. Unter den 4,5 Millionen Ausländern in Deutschland stellen die Türken das größte Kontingent. Weil die Männer nicht selten pechschwarze Haare und einen dunklen Schnurrbart haben, die Frauen manchmal ein Kopftuch und die Mädchen lange Hosen unter den Röcken tragen, fallen sie auf der Straße auf. Weil sie andere Lebensgewohnheiten und eine andere Religion haben und sich mangels deutscher Sprachkenntnisse ihren deutschen Mitmenschen oft nur mühsam verständlich machen können, sind sie diesen fremd, manchmal sogar unheimlich. „Die Deutschen wollen uns nicht kennenlernen", sagt Yesiltepe.

Vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Schwierigkeiten wird die scheinbar einfache Lösung der Verständigungs- und Integrationsprobleme immer populärer: „Türken raus." Eines Morgens, als Fahri Yesiltepe zur Frühschicht aus dem Haus ging, fand er die Parole auch vor dem Eingang zu seiner Wohnung. „Ausländer raus", hatte jemand zusammen mit den Parteiinitialen NPD an die Wand des Appartementblocks gepinselt. „Da hab' ich plötzlich Angst bekommen", sagt der Türke, der nun schon zehn Jahre in Deutschland ist. Bis heute hat niemand die Schmierereien übertüncht.

Als der gelernte Autosattler 1972 mit 20 Jahren nach Dinkelscherben bei Augsburg kam, hatte er „viel Sympathie für Deutschland". Sein Vater hatte ihm von „deutscher Qualität und deutschem Fleiß" vorgeschwärmt. Da wollte der Sohn zusehen, daß er es dort zu etwas bringt. „Und außerdem wollte ich ein neues Abenteuer suchen", sagt er.

Fahri Yesiltepe gab sich alle Mühe, schnell deutsch zu lernen, was ihm auch ziemlich gut gelungen ist. Weil er mehr Geld verdienen wollte, ging er nach München zu BMW. Dort arbeitet er nun seit neun Jahren als Gabelstapelfahrer. Oft macht er Überstunden. Wenn er fleißig sei, sagt er, bringe er es auf durchschnittlich 2400 Mark netto im Monat. Wenn er Nachtschicht hat, kommt er oft erst nach Mitternacht nach Hause. Ans Ausschlafen ist in dem gemeinsamen Wohn- und Schlafzimmer für zwei Erwachsene und zwei Kinder kaum zu denken. „Das Abenteuer ist harte Arbeit geworden", sagt er.

Als Fahri Yesiltepe nach München kam, mußte er erfahren, daß das Leben in der Großstadt hektisch und unpersönlich ist und „ganz anders" als er es gewohnt war. „Keiner hat Zeit, keiner will Freund sein", sagt er. Er fühlte sich sehr einsam, wenn er sich nicht mit Landsleuten in den Stammkneipen im Bahnhofsviertel traf. „Die Deutschen sind kalt", meint er enttäuscht. „Sie haben nicht so viel Gefühl wie wir."

Als er einmal, wie in jedem Jahr, auf Urlaub in seine Heimatstadt Ordu am Schwarzen Meer fuhr, sagte er seinem Vater, daß ihm die Nachbarstochter gefalle. Sein Vater und der des jungen Mädchens wurden sich schnell einig. Die Verlobung wurde in Abwesenheit des Bräutigams verabredet, dem man die Photos von dem Fest nach Deutschland schickte. Ein Jahr später feierte man gemeinsam große Hochzeit in der Türkei. Die Ehefrau folgte ihrem Mann in die Bundesrepublik –

Wo sie Ekmek kaufen

Klein-Istanbul zum Anfassen – auch für Berliner

West-Berlin

Jeden Dienstag und Freitag von 12 bis 18 Uhr ist in Berlin-Kreuzberg „Türkenmarkt". Er ist, obwohl er schon geraume Zeit existiert, vielen Berlinern immer noch unbekannt. „Irgendwo in Kreuzberg" soll er sein, ahnen die meisten, doch Berlin ist groß und Kreuzberg weit.

Der Türkenmarkt siedelt am Maybach-Ufer vis-à-vis vom Paul-Lincke-Ufer, wo Berliner Gesellschaft anzulanden pflegt, um sich im „Exil" bei Ossi Wiener, dem österreichischen Kneipen-Poeten, originalen Tafelspitz, Hax'n und Mirabellenknödel einzuverleiben. Man geht über die Kottbusser Brücke, vorbei an der „Gemütlichen Ankerklause", einem trübsinnigen Etablissement, und schon ist man mittendrin im Marktgetümmel.

Wer einen Blick für die Umgebung hat, kann feststellen, daß „det ne scheene Jejend hier is", wie der Berliner Volksdichter Adolf Glasbrenner einst fand.

Kreuzberg als Idylle. Der Kanal ist von Brükken überspannt, Frachtschiffe ziehen ihre Bahn, Trauerweiden tunken ins Wasser, Bänke reihen sich entlang der Uferpromenade, und überlaubte Gartenlokale laden sommers ein. Am Paul-Lincke-Ufer wie am Maybach-Ufer ist die Straße noch katzenkopfgepflastert; restaurierte Fassaden aus der Gründerzeit fädeln sich daran auf wie eine Perlenschnur.

Zum Markt drängt man sich punktlich um 12 Uhr von allen Seiten. „Klein-Istanbul" trifft sich auf dem Basar. Die türkische Großfamilie kommt: vorneweg das Familienoberhaupt, der Vater, ihm folgt die ganze Familie. Hager die Manner, fast immer rundlich die Frauen. Beim Lachen entblößen sich Reihen von Goldzahnen. Dunkle, auf der Stirn getaltete Kopftucher verleihen Würde. Ausgeraumte Kinderwagen dienen zum Transport des Großeinkaufs.

Eine große Kinderschar hilft wohlerzogen und dolmetscht. Denn auch ein paar Berliner haben hier ihre Stände aufgeschlagen. In Berlin leben 120 000 Türken, allein in Kreuzberg 26 000: Die Händler rechnen sich guten Gewinn aus. Und sie kommen auf ihre Kosten. Mancher hat einen kleinen Türkenjungen engagiert, der für Verständigung mit der fremdländischen Kundschaft sorgt.

Wer hier verkaufen will, muß einwandfreie Ware anbieten, denn Türken lassen sich nichts andrehen. Vor dem Kauf nehmen sie jedes Stück in die Hand und besehen es sich genau. Deutsche Händler wehren ab: „Hier wird nicht gegrapscht, auch nicht von Turken!" Bei der turkischen Konkurrenz hingegen wird jeder, auch der einheimische Berliner, mit großer Freundlichkeit bedient. Die Einwaagen sind großzugig, auf das Gramm wird nicht geschaut.

Das Angebot ist uppig. Gemuse- und Obststande brechen unter der Last des Aufgestapelten fast zusammen. Exotisches liegt neben Gewohntem: Zucchinis, einen halben Meter lang, turkische Kürbisse, grau und wulstartig eingekerbt, Broccoli, viele Sorten Spinat, dicke Gemusegurken, Pepperonis, Auberginen und Mangold. Rare Küchenkrauter werden in dicken Straußen offeriert. Sogar

die einfachen Möhren locken zum Kauf. Sie sind weder bräunlich verhutzelt, noch hollandisch geschönt. Neben gewaltigen Apfelbergen verstromen gelbe Quitten ihren Duft. Sonnenblumen- und Kürbiskerne, Kichererbsen und Oliven. Eingelegte Weinblätter. Frischen Schafskase gibt es mager, mittel und fett. Die Türken kaufen ihn kiloweise. „Pide" steht für Fladen, „Ekmek" heißt das Brot, und „Simit" ist der Kringel, meist mit Sesam bestreut. Noch warm und knusprig findet turkisches Weiß- und Fladenbrot reißenden Absatz. Es ist um mehr als die Halfte billiger als in Spezialgeschaften der Stadt, die es als Delikatesse verkaufen.

Der einzige Fischstand ist in deutscher Hand und für Berliner Marktverhaltnisse erstaunlich gut bestuckt. Ebenfalls ein Berliner verkauft in riesigen Ballen weißen Nessel für drei Mark den Meter. Er ist gefragt, denn Bettwasche und Vorhänge nahen Türken selber.

Der Markt am Maybach-Ufer zieht Kreise. Ein junger Deutscher hat sich als Friseur niedergelassen. Es lohnt sich für ihn. Er erweitert sein Geschäft durch eine Dependance im Nebenhaus. Über der Tür baumelt, ungewohnt, weil nicht mehr üblich, sein Zunftzeichen: eine glanzende Messingschere. Seine Dienste sind noch preiswert: Waschen und Fönen kosten elf Mark, Afro-Look gibt es für sechzig Mark. Berliner und Turkenjugend mischt sich in bunter Reihe, jeder Stuhl ist besetzt.

Kneipen wie die „Lumpenpuppe" oder die „Marktbörse" scheinen ihr Auskommen zu haben. In der Anderungsschneiderei naht eine Turkin, türkische Bedienung auch im Teppichgeschaft. Schwarzhaarige, dunkelaugige Kinder spielen in Hauseingangen. Kreuzberg 1982. Zille sein Milljöh auf türkisch.

Gabriele Engert

DIE ZEIT

Frankfurter Rundschau

Ein Plädoyer für Völkervielfalt und Lebensfreude an einer Bockenheimer Plakatwand

Statt „Ausländer raus" Liebe durch den Magen: Einige Stunden lang konnten die Bockenheimer dieses Plädoyer wider die Ausländerfeindlichkeit lesen. (FR-Bild: Kumpfmueller)

Bonner Rundschau

Rudolf Heizler

Mein Thema der Woche

Ein Glück, daß wir noch Ausländer haben

Der Präsident des deutschen Handwerks lobt sie, er nennt sie begabt und tüchtig, die Kirchen schützen sie, und trotzdem wird immer wieder von der Ausländer-Feindlichkeit der Deutschen geredet, geschrieben und gesendet. Sind die Deutschen wirklich ausländerfeindlich oder wird hier nicht ein Popanz aufgebaut, eine Psychose erzeugt?

Einen Grund, feindselig gegenüber Ausländern zu sein, gibt es nicht. Was würden wir im Gaststätten- und Hotelgewerbe machen, wenn wir keine Ausländer hätten? Die Wirte klagen nicht über die Ausländer, sie beklagen sich über die Regierung, die einen Anwerbestop verfügt. Ähnliches gilt von den Reinigungsbetrieben, den Bergwerken und vielen anderen Branchen mit Fließbandarbeit.

An die Vergangenheit sei gar nicht erinnert, als wir in den Jahren der Hochkonjunktur um jeden Ausländer froh waren, der zu uns kam. Sie wurden am Bahnhof mit Blasmusik empfangen, als ob es sich um siegreiche Fußballspieler handelte. Dankbarkeit zählt nicht viel. Jetzt wird der Anwerbestop aufrechterhalten, jetzt wird an Verordnungen gebastelt, die den Zuzug begrenzen, die Familienzusammenführung von Eltern und Kindern einschränken.

Etwa 4,5 Millionen Ausländer leben derzeit in unserer Republik. Das sind 7,2 vH unserer Bevölkerung. Der Ausländeranteil in der kleinen Schweiz ist mehr als doppelt so hoch (15,4 vH). Ihre Zahl nimmt geringfügig zu, allerdings verteilt sich der Zuzug nicht gleichmäßig auf das ganze Land. Er konzentriert sich auf die großen Städte, vornehmlich Berlin, Hamburg und Bremen.

Gäbe es keine Ausländer, wären wir ein sterbendes Land. Die Bevölkerung der Bundesrepublik hat in den letzten zehn Jahren ohnedies um etwa eine halbe Million Menschen abgenommen. Und dies trotz der Zunahme der Zahl der Ausländer, bedingt durch den Nachzug der Familienangehörigen und durch eine höhere Geburtenrate. Wer kann hier noch im Ernst behaupten, wir seien überbevölkert!

Der Statistiker verzeichnet eine bemerkenswerte Entwicklung bei der Geburtenfreudigkeit der Ausländer. Sie ist in den letzten Jahren ständig zurückgegangen. Dies gilt sogar für die türkischen Frauen, obwohl gerade die Türken die geringste Neigung zeigen, sich zu assimilieren und zu integrieren. Nur noch türkische Frauen gebären so viele Kinder, wie dies langfristig zur Erhaltung einer Bevölkerung erforderlich ist. Selbst wenn die Zahl der Ausländer noch wächst, gibt es bei uns keine Überbevölkerung. Auch die Ausländer haben sich schnell an die Wohlstandsgesellschaft mit der geringen Kinderzahl angepaßt.

Hetzparolen wie „Ausländer raus!" sind nicht nur widerlich, sie sind auch sinnlos. Die meisten Ausländer brauchen gar keine Aufenthaltserlaubnis und keine Arbeitserlaubnis. Sie kommen aus den Ländern der Europäischen Gemeinschaft, die Freizügigkeit als eines ihrer Prinzipien verkündet und vertraglich festgeschrieben hat. In der Praxis geht es hier nur noch um Türken und Jugoslawen.

Häufig wird von der Kriminalität der Ausländer gesprochen. Bei den Gewalttaten sind in der Tat die Ausländer über dem statistischen Schnitt, bei Diebstählen unterdurchschnittlich vertreten. Doch die Statistik gibt ein verzerrtes Bild. Die meisten Ausländer sind in einem Alter unter 40, das eher zu Gewalttaten neigt als Männer über 50. In der Statistik sind auch die Touristen und jene Ausländer erfaßt, die nicht unter uns leben und einer geregelten Arbeit nachgehen, sondern nur zu uns kommen, um Straftaten zu verüben.

Manche Emotion hat sich gegenüber den Ausländern durch die zahlreichen Asylbewerber aufgestaut, die nur aus Gründen des besseren Erwerbs zu uns kamen und nicht als wirklich politisch Verfolgte. Dazu hat auch das Arbeitsverbot für Asylbewerber beigetragen. Viele Asylanten wollen gar nicht von unserer Sozialhilfe leben, sie würden arbeiten, wenn sie dürften. Hier hat sich ein Teufelskreis aufgetan.

Schwierigkeiten gibt es im Schulbereich, wenn mehr Türken und Italiener in einer Klasse sind. Schwierigkeiten gibt es bei der Wohnungssuche. Die Integration wirft Probleme auf, vor allem bei den Muslims. Aber sie sind zu lösen, wenn man nur will. Man kann nicht nur mit Vorteilen leben, ohne Nachteile in Kauf zu nehmen. Was wäre unser Land ohne die Arbeitskraft der Ausländer, ohne ihren Konsum. Haben wir Angst vor ihrer Kultur, nachdem wir die englische und amerikanische Kultur und Sprache geradezu aufgesogen haben?

Es ist wahrhaftig kein Nachteil, daß wir Ausländer bei uns haben.

BBC: DEUTSCHER CLUB

8. GASTARBEITER

von Detmar Hauke
Transmission - Thursday, 10th January 1985, 1415-1430

D.Hauke: Deutscher Club. Aus Kiel grüßt Detmar Hauke Sie, liebe Hörer. Das Thema heute lautet: Ausländer in der Bundesrepublik. In der Bundesrepublik leben 60 Millionen Deutsche and 4,5 Millionen Ausländer. Die Hälfte aller Ausländer sind Türken. Einer von ihnen ist Ali. Ali, 20 Jahre alt, kam vor zehn Jahren mit seinen Eltern in die Bundesrepublik, um hier besser leben zu können. Ali arbeitet in einer Fischfabrik.

Ali: Die meisten Türken finden nur in der Fischräucherei Arbeit, sonst in den besseren Stellen kriegen die keine Arbeit.

D.H.: Woran liegt das, meinst du? Liegt das daran, daß die Türken vielleicht nicht die Ausbildung haben?

Ali: Das weiß ich nicht. Es gibt auch ein paar Türken, die hier Ausbildung machen usw., aber trotzdem, ich habe ein paar Freunde, die haben Ausbildung gemacht, die sind Mechaniker geworden, aber trotzdem finden die keine Arbeit.

D.H.: Ali weiß, daß er Schmutzarbeit leistet. Doch er ist froh, Arbeit zu haben. Er weiß auch, daß Robert Long das singt, was viele Deutsche denken.

MUSIK

D.H.: Alis deutscher Chef sagt, warum er nur ausländische Arbeitnehmer beschäftigt.

Chef: Wir beschäftigen Türken, bzw. Ausländer, seitdem unser Stammpersonal, das heißt mit anderen Worten die älteren Leute seit 1965 ausgeschieden sind und...

D.H.: Das waren Deutsche?

Chef: Das waren Deutsche, und danach fanden wir keine neuen Arbeitnehmer, die bereit waren, in diesem Beruf zu arbeiten, und da mußten wir auf die Ausländer zurückgreifen.

D.H.: Nun wird ja immer lauter der Ruf: Ausländer raus, Ausländer nehmen deutschen Arbeitnehmern die Arbeitsplätze weg. Was sagen Sie dazu?

Chef: Wenn das auf uns zukommen würde, daß die Ausländer raus müßten, das hieße, daß ich mein' Betrieb zur Zeit schließen müßte.

D.H.: Ist man schon an Sie, von welcher Seite auch immer, herangetreten mit dem Wunsch, mit der Forderung, deutsche Arbeitnehmer einzustellen?

Chef: Das stimmt, aber wenn ich dann meine Bedingungen sage, die sind zur Zeit bei dem deutschen Arbeitnehmer nicht akzetabel, das heißt Sonnabendarbeit, morgens um 4 Uhr anfangen und denn die Unannehmlichkeiten, die in der Fischindustrie zwangsläufig anfallen, dazu ist er zur Zeit nicht bereit, das zu übernehmen.

D.H.: Arbeit in einer Fischräucherei ist Handarbeit. Den penetranten Fischgeruch wird man nicht wieder los. Er sitzt in der Kleidung, in den Haaren, in der Haut. Für solche und ähnliche Schmutzarbeiten waren sich viele Deutsche bisher zu gut, zu fein. Sie hatten im 'Wirtschaftswunderland' Bundesrepublik bessere Arbeit. Das war auch wirklich so, viele Jahre lang nach dem Krieg, als Deutschland wieder aufgebaut wurde. Da gab es Arbeit genug, angenehme, saubere Arbeit. Für die unangenehmen, schmutzigen Arbeiten holte man Ausländer, insbesondere Türken. Ein Musiktitel aus jener Zeit des Wirtschaftswunders heißt "Wunderland bei Nacht". Er wird noch heute viel im deutschen Radio gespielt.

MUSIK

D.H.: Dem Wirtschaftswunder der sechziger Jahre folgte die Ernüchterung. Die guten Arbeitsplätze wurden knapp. Heute gibt es über zwei Millionen Arbeitslose in der Bundesrepublik Deutschland. Da werden die unangenehmeren Arbeitsplätze allmählich interessant. Doch die sind meist von Ausländern, von Türken, besetzt. Eine Folge ist die Parole "Türken

raus". Wie denkt der Türke Ali darüber?

Ali: Ja, wir ärgern uns, das ist alles.

D.H.: Hast du Kontakt zu anderen Deutschen, hast du deutsche Freunde, oder seid ihr Türken sehr unter euch?

Ali: Nee, wir sind unter eu-, uns, ne?

D.H.: Warum? - Warum habt ihr keinen Kontakt? Liegt es an euch, an den Türken, oder liegt es an den Deutschen?

Ali: Das weiß ich nicht, ob es *von uns liegt oder an den Deutschen, das weiß ich nicht.

D.H.: Machst du keine Anstrengungen? Bemühst du dich nicht, Kontakt zu Deutschen zu kriegen? Ich mein', du lebst ja in Deutschland seit zehn Jahren.

Ali: Ja. Ja. Ich habe es noch nie versucht, ne?

D.H.: Warum? Hast du Angst?

Ali: Nee, Angst hab' ich nicht, aber weiß ich nicht. Ich fühl' mich dann in-, bei den Türken sicherer.

D.H.: Wie Ali geht es den meisten Ausländern. Sie bleiben unter sich, sie sind isoliert. Sie haben Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Das erschwert den Umgang mit den deutschen Behörden. Die deutsche Ehefrau eines türkischen Gastarbeiters erzählt, was ihr passierte, weil sie mit einem Ausländer verheiratet ist. Es gab Schwierigkeiten zunächst schon bei der Wohnungssuche.

Frau: Ja, große Schwierigkeiten. Wenn wir zu einem Makler gingen, stand unter jedem Angebot 'keine Ausländer und keine Studenten'.

D.H.: Und wie war es bei der Arbeitssuche? Wie war der Umgang bei den Behörden?

Frau: Als wir noch nicht verheiratet waren, brauchte mein Mann für jede Arbeit eine Arbeitsgenehmigung. Wenn er mal was Besseres gefunden hatte, wurde ihm die Genehmigung verweigert, mit der Begründung, daß das auch ein Deutscher machen kann. Ja, es bleibt eigentlich nicht viel für meinen Mann übrig.

D.H.: Sorgen Sie jetzt für ihn mit?

Frau: Ja, man kann sagen, daß ich der Hauptverdiener bin, weil mein Mann praktisch für ein Taschengeld arbeitet, in einer Küche zur Zeit. Mein Mann wäscht Teller ab, Gläser, schneidet Zwiebeln, schält Kartoffeln und macht halt so Handlangerdienste.

D.H.: Hat denn Ihr Mann schon einmal den Wunsch geäußert, eventuell in die Heimat zurückzugehen, weil es ihm in Deutschland nicht mehr gefällt, weil er merkt, daß er als Ausländer hier nicht so gern gesehen ist?

Frau: Nein, den Wunsch hat mein Mann nie geäußert. Mein Mann fühlt sich hier sehr wohl. So viel wie hier in Deutschland hat er in seiner Heimat nie besessen, ein Auto zum Beispiel oder diese technischen Geräte, Schallplattenspieler, Radio, Farbfernseher. Wenn Deutsche etwas Schlimmes zu ihm sagen, oder wenn er spürt, er ist Ausländer, ich glaube, das prallt an ihm ab, weil er innerlich doch sehr gefestigt ist, daß-, man kann sagen, es interessiert ihn nicht.

D.H.: Er möchte in der Bundesrepublik bleiben. Andere Türken sind mit ihren Familien in die Heimat zurückgefahren. Sie haben die 'Rückkehrhilfe' der Bundesregierung in Anspruch genommen. Um die Zahl der 4,5 Millionen Ausländer in der Bundesrepublik zu verringern, hat die Bundesregierung in Bonn jedem ausländischen Arbeitnehmer 10.500,-- DM geschenkt, wenn er in seine Heimat zurückgeht. Etwa 300.000 Ausländer haben davon Gebrauch gemacht. Jeder hat 10.500,-- Mark kassiert, und er hat die Bundesrepublik verlassen. Doch der 'Deutschen Volksunion' sind das noch zu wenige. Dieser nationalistisch gefärbte Verband ist für Ausländerbegrenzung, und er verkündet: "Deutschland soll deutsch bleiben." Ein Sprecher der sehr umstrittenen 'Deutschen Volksunion' ist Dr. Karl Weinrebe aus Erlangen.

Dr. Weinrebe: Hinter diesem Slogan verbirgt sich der Wunsch der deutschen Bevölkerung, im eigenen Land selbst bestimmen zu können und selbst auf jeden Fall Arbeit zu finden.

D.H.: Nun heißt es in Ihrem Aufkleber "Deutschland soll deutsch bleiben". Was meinen Sie damit?

Dr. Weinrebe: Wir meinen damit, daß ein jeder Staat in Europa und wahrscheinlich auch anderswo durchaus einen bestimmten Prozentsatz an Ausländern verkraften kann, ohne seine eigene, individuelle Art zu verlieren, aber es gibt

eben eine Grenze. Wenn man etwa 10% Ausländer irgendwo hat, ist es vielleicht noch vertretbar. Wenn wir aber da und dort hören müssen, daß zum Beispiel in einer Schule, sagen wir mal bei Dortmund, die erste Klasse mehr türkische Kinder aufzunehmen hat als deutsche, dann müssen wir für die Eltern Verständnis haben, die da sagen, meine Kinder können gar nicht so gut ausgebildet werden, weil der Lehrer pflichtgemäß immer auf die schwächsten, auf die schwachen, auf die weniger bedarften Rücksicht nehmen muß.

D.H.: Die Ausländerpolitik der Bundesregierung ist zum Dauerthema geworden. Zeitungen, Radio und Fernsehen berichten täglich über das Ausländerproblem, und eine gute Lösung ist nicht in Sicht. Inzwischen geht in der Öffentlichkeit die Diskussion weiter, die mitunter schon in Streit und auch tätliche Auseinandersetzungen ausartet. Oliver Meier, 15 Jahre alt, berichtet aus seiner Schule.

Oliver: Unsere Klasse ist in zwei Blöcke geteilt. Die einen sind also sehr stark für die Ausländerbegrenzung, dafür, daß Ausländer raus sollen, die anderen überhaupt nicht, sie sehen dieses gar nicht ein.

D.H.: Oliver, diskutiert ihr bei euch an der Schule auch über die Problematik, Ausländer raus?

Oliver: Es wird meiner Meinung nach viel zu wenig diskutiert, vor allem im Unterricht. Privat kommt es ab und zu vor. Es tauchten in letzter Zeit Schmierereien wie "Ausländer raus" und "Die besten Soldaten sind die der Waffen-SS" auf. Als man versuchte, im Unterricht darüber zu diskutieren, wurde dies nach einer bis zwei Stunden abgeblockt und mit dem Vorwand verschoben, daß dieses im-, in der Oberstufe durchgenommen wird.

D.H.: Du selbst bist gegen den Slogan, gegen die Parole, "Ausländer raus". Kannst du bitte begründen, warum du dagegen bist?

Oliver: Ich meine, die Ausländer wurden hereingeholt, als es Arbeit im Überschuß gab, und die Deutschen hatten ihre festen Arbeitsplätze und ihre guten Arbeitsplätze, und die Ausländer durften die Drecksarbeit machen. Sie durften zur Müllabfuhr gehen und sonstige Dinge tun, und nun, wo Arbeitsplätze gefährdet sind, wo es keine Arbeitsplätze mehr gibt, heißt es, die Ausländer sind schuld, und nun sollen sie wieder weggeschickt werden. Das ist also undankbar und für meine Begriffe nicht-, nicht gut.

D.H.: Und wer ist schuld an der Misere? Wir selbst sind es, die Bürger und die Politiker in der Bundesrepublik. Das Ausländerproblem ist das Erbe eines lange, vielleicht zu lange, ungezügelten Wirtschaftswachstums. Die Hochkonjunktur, das Streben nach immer mehr Luxus, die Hochkonjunktur der vergangenen Jahre hat nicht nur Gutes gebracht. Mit ironischen Tönen beschreibt es der "Konjunktur-Cha-Cha" abschließend so. Vorher noch, auf Wiederhören bis zum nächsten Mal.

MUSIK

ASSESSMENT - PART II: Final Examination

A. Oral examination

UMWELTSCHUTZ?

1. "Umwelt in Gefahr."
   Beschreiben Sie einige dieser Gefahren.

2. "Der Mensch ist zum gefährlichsten aller Raubtiere geworden."
   Nehmen Sie Stellung.

3. Machen Sie Vorschläge, durch welche Maßnahmen man die Umwelt schützen kann.

4. "Ohne Atomkraft kommt der Mensch nicht mehr aus."
   Nehmen Sie Stellung.

5. Wie wird die Erde im Jahre 2100 aussehen?

„Ich habe zuerst das Feuer und die Umweltverschmutzung erfunden."

Unsere Erde im Jahr 2100?

Umweltsünden stören das Gleichgewicht der Natur!

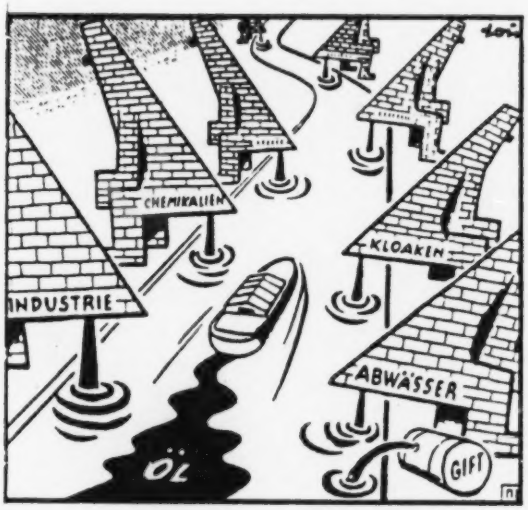
Keine Energie — keine Industrie!

Chemische Düngemittel – FORTSCHRITT oder RÜCKSCHRITT?

Schützt eure Wälder!

„Hallo Schwefeldioxyd, hallo Kohlenmonoxyd,
Herein, herein, ich atme euch ein,
Tagaus, tagein, ich atme euch ein.
Hallo Teer und Ruß und Rauch,
Alle Auspuffgase auch,
O fein, o fein, wir atmen euch ein.
Und wenn die viele Giftluft dann,
Nicht mehr in meine Lunge kann,
Leibt sie mich meinen Grabstein an.
Hallo Schwefeldioxyd, hallo Kohlenmonoxyd,
Herein, herein, ich atme euch ein.
Holt Luft, einmal noch ganz tief, tief, tief, ganz tief ..."

(Song aus dem Musical „Hair")



Qualm! Abwässer! Giftige Abgase! Asbest! Quecksilber!

Jugend Stadt
Stadt Jugendmagazin

Angst vor dem Kraftei

Es gibt viele Energiequellen, aber nur wenige sind groß genug. In 20 oder 30 Jahren wird das Erdöl knapp und teuer sein. Atomkraftwerke sind bis heute der stärkste Ersatz für Erdöl. Aber sie bringen viele Probleme. Das Risiko einer schlimmen Katastrophe ist hoch. Viele Wissenschaftler halten dennoch die Atom-Technik für ungefährlich. Sie zeigen auf die alarmierende Statistik des Stromverbrauchs. Ohne Atomkraftwerke gibt es bald zuwenig Strom.

Kläranlagen?

Müllverwertungsanlagen?

Filterkühltürme?

Leserbriefe pro + kontra

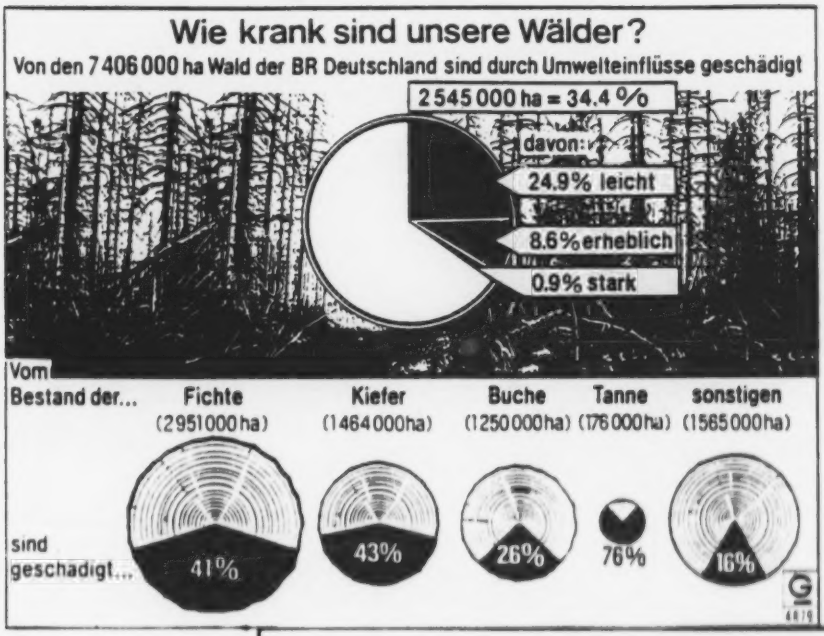
Atomkraftwerke bringen für die Menschen und für die Umwelt große Gefahren, die heute noch keiner kennt. Wir wissen nicht genug darüber. Es kann so viel passieren. Einige Abfallstoffe vom Atomkraftwerken sind 10000 Jahre lang radioaktiv! Die Industrie will vor allem ihren Profit. Die schlimmen Folgen für die Menschheit will man nicht sehen. Dagegen wehre ich mich! Walter F.

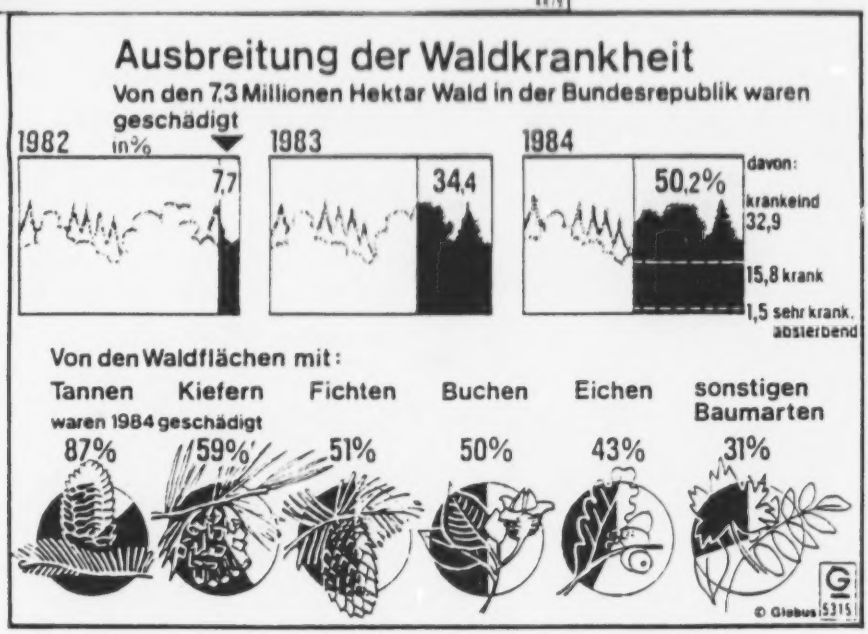
Wir dürfen den Fortschritt nicht ablehnen, und zum Fortschritt gehören auch neue Wege der Energiegewinnung. Wie ratlos waren wir, als man uns den Ölhahn abdrehen wollte! Eines Tages wird es überhaupt kein Öl mehr geben. Wir müssen unabhängiger werden. Außer dem Öl muß es noch andere Energiequellen geben. Das geht nicht ohne Risiko. Aber Risiken gehören zu jeder Entdeckung und zu jedem Fortschritt. Ohne Risiko hätte Kolumbus niemals Amerika entdeckt. Waltraut K.

In den Ballungsräumen, den Räumen, wo es heute viele Industrieunternehmen gibt, trägt die Bevölkerung schon jetzt eine große Last von Umweltschäden. Ich glaube, es ist richtig, daß man ein neues Kernkraftwerk in einer Gegend wie hier baut. Hier wohnen nur wenige Menschen. Aber viele davon haben keine Arbeit. Wir werden dann bald weniger Arbeitslose haben, denn die Energieerzeugung lockt mehr Industrie in unseren Raum. Karl M.

ENERGIE sparen?

Gezeitenkraftwerke?
Sonnenenergie?
Windenergie?





"Die Vernichtung der Wälder kann die fruchtsbarste Landschaft in einen steinernen Friedhof verwandeln." (R. Demoll)

"Die Gefährdung der Umwelt besteht damit in doppelter Weise: in der bedrohlichen Anhäufung von Abfallproduktion und in der oft rücksichtslosen Ausbeutung der Vorräte unserer Erde." ("Geographie", Klett)

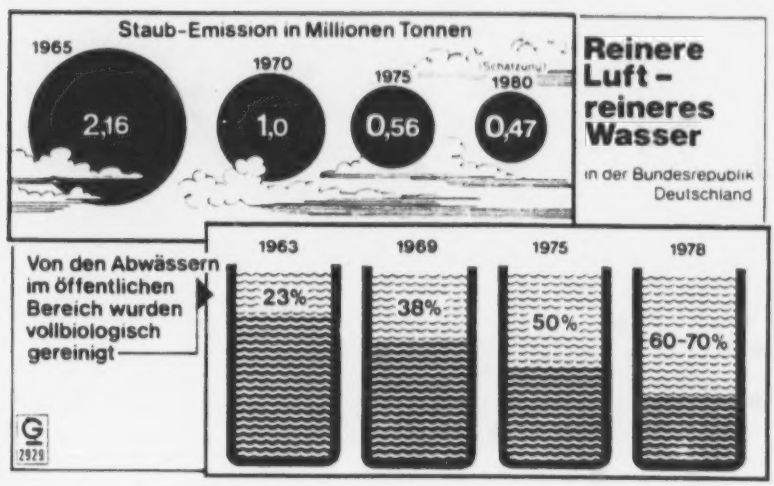
"Wenn wir nicht schnellstens handeln, werden meine Enkelkinder eine Gasmaske aufsetzen müssen, wenn sie draußen spielen wollen."
(Deutscher Politiker)

"Eines Tages wird der Mensch den Lärm ebenso unerbittlich bekämpfen müssen wie die Cholera und die Pest, um existieren zu können." (Robert Koch)

Ihr Motor wurde optimal eingestellt.

Sie fahren sauber!

Als sichtbares Zeichen für Ihr Umweltbewußtsein bitten wir Sie, diesen Aufkleber am Heck Ihres Wagens anzubringen. So werden auch andere Autofahrer auf diesen wichtigen Beitrag zum Schutz der Umwelt aufmerksam gemacht. Vielen Dank.



Neue Umweltschutz-Technologien wurden entwickelt, die das Entstehen von Schadstoffen von vornherein verhindern. Produkte mit umweltfreundlichen Eigenschaften entstanden, zum Beispiel biologisch abbaubare Motorole, bleiarmes Benzin, Wasch- und Reinigungsmittel, die dem Gewässerschutz dienen, schallgedämpfte Motoren und Baumaschinen. Große Mengen wertvoller Rohstoffe werden aus dem Müll aussortiert und wiederverwendet. Zehntausende „wilder" Mülldeponien verschwanden. 70 Prozent des insgesamt anfallenden Abwassers werden heute voll biologisch gesäubert. Und: Die Staubniederschläge wurden um mehr als die Hälfte reduziert.

Der Statistik nach ist die Bundesrepublik Deutschland mit der Luftverschmutzung über den Berg. Die Staubemissionen liegen bei 700000 Tonnen im Jahr; sie hatten 1966 bei 1,8 Millionen Tonnen gelegen. Das Schwefeldioxid schließlich, Hauptverdächtiger in Sachen Waldschäden und vor allem von Kraftwerken und Fabrikschornsteinen in die Luft geblasen, ist von 3,6 Millionen Tonnen jährlich auf 3,0 Millionen Tonnen zurückgegangen. Allerdings bedeutet eine Verminderung der deutschen Emissionen (= des Ausstoßes in die Luft) noch keine Verminderung der Immissionen (= Niederschlag auf dem Boden). Denn ein großer Teil des Luftschmutzes geht bzw. kommt über die Grenzen.

ASSESSMENT - PART II: Final Examination

B. Work from recorded texts
Part (i) - 30 minutes

First Example: Two telephone conversations

First telephone conversation

S Berg & Co, guten Tag.
B Ja, hier Berg, Tag Fräulein Strauß. Ich muß meine - äh - Reisepläne ändern. Eh - können Sie sich bitte darum kümmern. Ähm - rhm - ich muß - morgen abend - ähm - nach Cardiff. Ich fliege dahin. Ähm, bitte reservieren Sie mir unbedingt 'n Hotel. Am liebsten wär' mir das 'Dragon' Hotel. Öh, Zimmer möglichst zum Park. Öh, ruhiges Zimmer. Und 'n Bad brauch' ich auch. Ähm, und - für Dienstag - brauch' ich dann ein'n Mietwagen, den soll mir das Hotel bestellen.
S Wieviel Uhr woll'n Sie 'n Mietwagen haben?
B Neun Uhr morgens.
S Hm. Und was für'n Wagen möchten Sie?
B O - das ist ganz - gleichgültig, kein - ein - kein'n zu großen Wagen.
S Mm. Und von - v - von welcher Firma?
B Eh, au - was gibt's da ... Hertz oder Avis.
S Hertz oder Avis. Ja, ist gut, ja. Wieviele Nächte bleiben Sie in dem Hotel?
B Zwei Nächte. Ach und dann sagen Sie bitte noch, daß ich beim Hotel erst spät abends ankomme. Äh, daß sie auf jeden Fall wissen, daß ich noch komme, auch wenn's spät wird.
S M. Ist gut, ja. Gut ich schick' gleich 'n Telex.

Verfassen Sie das Fernschreiben (Telex), das Fräulein Strauß an das Hotel schickt. (Auf englisch)

Second telephone conversation

S Hier ist Susanne Müller.
A Hier Andreas.
S Ah, hallo. Andreas, wie geht's denn?
A Och, geht so. Ist die - eh - Gisela zu sprechen?
S Ne, du, Gisela ist noch nicht zurückgekommen. Die ist noch im Büro. Soll ich ihr was ausrichten?
A Ja, das wär' ganz gut. Eigentlich hatten wir uns für heute verabredet. Wir wollten ins Theater geh'n. Aber - da gibt's keine Karten mehr. Beziehungsweise nur sehr teure. Kosten fuffzig Mark no - eh - sind nur noch welche für fünfzig Mark da. Und ...
S Hm.
A ... das war mir denn doch 'n bißchen zu teuer.
S Ja, was so - was wollt ihr denn sehen?
A Wir wollten eigentlich Pina Bausch sehen. Äh - ich könnte noch Karten kriegen, aber erst für nächste Woche. Aber das klärt nicht, was wir heute abend machen.
S Mm. Geht doch ins Kino.
A Och, das hab' ich schon geguckt, da gibt's nix Int - äh - nix Interessantes. Äh - möglich wäre allenfalls noch, beim Schauspielhaus, da gibt's noch Karten, für 'n Stück von Pinter. Die Kritik war eigentlich ganz gut.
S Das hab' ich gesehen. Das ist ganz super. Müßt ihr unbedingt sehen. Geht da bloß hin.
A Hm. Ja, o.k., dann besorg ich die Karten einfach. Äh, dann sag Gisela, 's fängt um acht Uhr an.
S Ja.
A Äh und wir treffen uns um - äh - um sieben Uhr am besten, beim Südausgang vom Hauptbahnhof.
S Südausgang. Ja ist, ja ist gut, Südausgang, mm.
A Ähm - vielleicht könn' wir vorher noch 'n Glas Wein trinken, wenn wir uns früh genug treffen. Ähm -
S Mm.
A Und sie soll sich bloß nicht zu schick anziehen. Ich komme auch in Jeans. Direkt aus 'er Uni.

S Ja, ist gut, du. Ich schreib ihr alles auf, ich muß auch gleich weg.
A Jau, prima, besten Dank. Tschüs!
S Tschüs!

Schreiben Sie die Nachricht, die Susanne für ihre Freundin Gisela hinterläßt. (Auf deutsch)

ASSESSMENT - PART II : Final Examination

B. Work from recorded texts (ctd.)
Part (i) - 30 minutes
Second Example: A telephone interview

Bei der Aufnahme, die Sie gleich hören werden, geht es um das Thema "Umweltschutz" und besonders das Waldsterben. Während Sie die Aufnahme hören, machen Sie sich bitte Notizen, die es Ihnen anschließend erlauben, den Hauptinhalt kurz zusammenzufassen. (Das Band hält nach jedem Abschnitt an, damit Sie Ihre Notizen vervollständigen können.) Beachten Sie folgende Gesichtspunkte:

- Der Begriff des "Waldsterbens" in der Umweltdiskussion
- Der Umfang des Waldsterbens
- Die geplanten Forschungszentren: Standorte und Aufgaben
- Menge von Schwefeldioxyd in einigen Ländern Europas pro Einwohner. Luftverschmutzung über nationalstaatliche Grenzen hinaus.
- Gefahren für die Natur

MUSIK

SPRECHER: DEUTSCHER CLUB - unser Thema heute: Umweltschutz. Kennen Sie eigentlich das Wort "Waldsterben"? Sie wissen vielleicht, daß in Deutschland der Wald eine große Rolle spielt. Im Märchen wohnen die Räuber im Wald, Hänsel und Gretel und die Hexe sind dort zu Hause, und auch die Dichter der deutschen Romantik suchten und fanden die blaue Blume der Wahrheit im Wald. Wie heißt es in einem der schönsten deutschen Gute-Nacht-Lieder: "Der Wald steht schwarz und schweiget - und aus den Wiesen steiget der weiße Nebel wunderbar." Wunderbar ist im deutschen, ist im europäischen Wald inzwischen nur noch die Tatsache, daß es ihn gibt. Denn der Wald stirbt. Am Telefon berichtet Ihnen jetzt ein Mann aus dem zuständigen bayrischen Ministerium für Landesentwicklung und Umweltschutz, warum das Modewort "Waldsterben" inzwischen zu einem Begriff wurde, der eine europäische Katastrophe beschreibt:

STIMME: Waldsterben war vor wenigen Jahren noch nur unter Fachleuten ein verständlicher Begriff. Heute ist er bei uns in Bayern, wie aber auch in der Bundesrepublik und in ganz Europa ein Begriff, der in aller Munde ist und die gesamte öffentliche Umweltdiskussion bestimmt, denn nicht nur in Bayern, nicht nur in der Bundesrepublik, sondern im gesamten europäischen Kontinent sterben Bäume, und, wenn ich das am Rande vermerken darf, interessanterweise haben die Franzosen keinen eigenen Begriff für diese Entwicklung gefunden, sondern sprechen von "le waldsterben".

MUSIK

STIMME: (cont) Wir hatten in der Bundesrepublik im vergangenen Jahr etwa 7 1/2% Schadensfläche, das heißt 7 1/2% aller Bäume in der Bundesrepublik waren krank. Innerhalb nur eines Jahres bis zu diesem Sommer 1983 vermuten unsere Schätzungen, daß die Schadensfläche sich verdoppelt und verdreifacht hat in der ganzen Bundesrepublik, und für den Freistaat Bayern müssen wir sogar befürchten, daß sich die Schadensfläche vervierfacht hat, daß etwa ein Viertel des gesamten Waldes in unserer Heimat absterben *werden.

MUSIK

Es ist beabsichtigt, zwei große Forschungszentren in der Bundesrepublik Deutschland einzurichten. Das eine wird in Karlsruhe errichtet werden, und das zweite wird in München, der Landeshauptstadt des Freistaates Bayern, errichtet werden. Hier in München soll die Auswirkung der Luftverunreinigungen auf die Pflanze, also auf den Wald, aber auch darüber hinaus auf Tiere, auf den Boden, auf Gewässer und auf den Menschen gründlich erforscht werden. Ich darf in dem Zusammenhang nur noch das Stichwort erwähnen, daß ja diese gleichen Luftverunreinigungen,

wie sie bei uns den Wald jedenfalls mitverantwortlich schädigen, verantwortlich dafür sind, daß beispielsweise in Skandinavien die Seen sterben, daß dort keinerlei Leben mehr in den Seen vorzufinden ist.

MUSIK

Beispielsweise entfallen auf einen Einwohner in Frankreich pro Jahr 68 kg Schwefeldioxyd, in Großbritannien entfallen auf einen Einwohner pro Jahr 88 kg SO2, in der Bundesrepublik sind es 58, in Italien 78. Demgegenüber hat die Tschechoslowakei einen Wert von 206 kg und die Deutsche Demokratische Republik, die DDR, sogar von 236 kg. Nun wissen wir ja alle, daß die Luft die Schadstoffe über die Grenzen hinweg transportiert, daß unsere nationalstaatlichen Grenzen kein Hindernis sind für das Überschreiten durch Luftverschmutzungen. So gehen wir in der Bundesrepublik davon aus, daß die Hälfte unserer Luftverschmutzung aus dem Ausland zu uns hereinkommt, und daß wir umgekehrt die Hälfte unserer Luftverschmutzung abgeben an das Ausland. Deshalb ist in Bayern ein besonderer Schwerpunkt des Baumsterbens an den Grenzen zu verzeichnen, an den Grenzen nämlich zur Tschechoslowakei und zur DDR. In diesem nordostbayrischen Grenzraum sind fast 100% aller Tannen abgestorben oder so geschädigt, daß sie nicht mehr überleben können.

MUSIK

SPRECHER: Tja, das waren keine schönen Dinge, die Herr Schnappauf vom zuständigen Ministerium mir bei diesem Telefoninterview erzählt hat. Wenn Sie heute zu uns nach München kommen, so finden Sie viele Bäume gekennzeichnet mit einem weißen Kreidekreuz. Umweltschützer wollen mit diesem Symbol zeigen, wie gefährdet unsere Natur ist. Sie wollen zeigen, daß unsere Bäume sterben. Abgase der Industrie, Chemikalien bei der Düngung der Felder, im Winter ausgestreute Salze, damit sich auf den Straßen kein Glatteis bildet - alles dies bedroht unsere Natur.

(Excerpt from pilot "Deutscher Club", BBC, autumn 1983.)

ASSESSMENT - PART II: Final Examination

B. Work from recorded texts (ctd.)
Part (ii) - 2 1/2 hours

FIRST EXAMPLE

Gespräch mit dem Leiter einer Bürgerinitiative

Interviewer: Sie sind der Vorsitzende, in manchen Augen vielleicht auch der Rädelsführer einer Gruppe von Bürgern, die sich einer Entscheidung oder einem Plan der Stadtverwaltung widersetzen. Worum geht es in diesem Fall im Detail?

Herr Wagner: Es geht im Detail darum, daß ein Gelände, das zur Zeit in einem Zustande der Wildnis sich darbietet, ein dschungelartiges Gelände ist; dieses Gelände am Rheinufer, das unter Landschaftsschutz steht, jetzt noch unter Landschaftsschutz steht, von einem Münchner Großimmobilienhändler gekauft worden ist, der auf diesem Gelände nach der ursprünglichen Planung 800 Komfortwohnungen hat errichten wollen, obgleich ja in Godesberg evidenterweise, wie auch in Bonn und anderswo, überhaupt kein Bedarf mehr an derartigen Wohnungen besteht. Das Entscheidende für uns ist allerdings, daß hier zugunsten der reinen Grundstücksspekulation eine der schönsten Stellen des Rheinufers geopfert werden soll.

Interviewer: Um nochmals auf das Thema Bürgerinitiative zurückzukommen, wie kommt so etwas überhaupt zustande? Wieviel Leute müssen sich zusammenfinden, um eine Bürgerinitiative gründen zu können, die auch einen gewissen Erfolg für sich auf lange Sicht verbuchen kann?

Herrn Wagner: Wir sind jetzt seit etwa eineinviertel Jahr ein eingetragener Verein mit etwa 1500 Mitgliedern, an sich braucht man ja zunächst nur 7 Mitglieder, aber das Entscheidende ist bei uns nicht die numerische Größe eben des Vereins, sondern das Entscheidende ist vor allen Dingen der Widerhall, die Unterstützung, die uns unaufgefordert immer wieder aus allen Kreisen der Bevölkerung zuteil wird, und zwar aus allen politischen Lagern.

Interviewer: Herr Wagner, konnten Sie im Laufe der Zeit, im Laufe des Umgangs mit den Behörden, gewisse grundlegende Erfahrungen gewinnen?

Herr Wagner: Unsere Befürchtung ist lediglich bestätigt worden, daß sie unzugänglich sind und daß sie nur bereit sind, optische Konzessionen zu machen, ohne im Grunde bereit zu sein, dem so dringlich geäußerten Wunsche der Bürgerschaft nachzukommen.

Interviewer: Wie sieht es mit den Erfolgen aus, oder ist es doch im Grunde genommen ein Kampf gegen Windmühlenflügel?

Herr Wagner: Nein, es ist sicherlich kein Kampf gegen Windmühlenflügel. Ich verberge allerdings nicht, daß es eine etwas strapaziöse Angelegenheit geworden ist, aber Sie fragen nach dem möglichen Erfolg. Ich kann Ihnen von den faktischen Erfolgen folgendes schon sagen, die ursprüngliche Planung, diese letzte dritte Planung, sah ja 800 Wohnungen, ein großes Hotel, ein Service-Zentrum und einiges andere vor. Das Volumen, das numerische Volumen, ist inzwischen nach der Darstellung des Bauträgers auf 450 Wohnungseinheiten gesenkt worden. Das Hotel ist völlig aufgegeben worden, nachdem sich herausgestellt hatte, daß die gesamte Bonner Hotellerie zu etwa 40% im Jahresdurchschnitt nur ausgelastet ist, also ein effektiver Bedarf für ein Hotel, auch vor allem für die Tagungspolitik der Stadt Godesberg, die es ja nicht mehr gibt, überhaupt nicht bestanden hat.

Interviewer: Wenn nun der Rat der Stadt wider Erwarten doch diese Bebauungspläne durchführen wird, was werden Sie tun? Resignieren?

Herr Wagner: Wir werden unter keinen Umständen resignieren. Wir setzen nach wie vor auf den Regierungspräsidenten, wir setzen vor allem auch trotz dieser Erfahrungen, die wir haben machen müssen, auf die Einsicht der Mehrheit der Mehrheitsfraktionen. Entschuldigen Sie, daß ich so etwas sibyllinisch sage, mit anderen Worten, auf die Einsicht der Mehrheit innerhalb der CDU-Fraktion, von der wir glauben, daß sie bisher die Dinge nur aus Gründen der reinen Fraktionskameraderie mitgemacht haben, inzwischen aber wohl haben einsehen müssen, daß es so nicht geht. Ich glaube, Ihnen

sagen zu können, daß es vielleicht abgesehen von Eltville, wo ja ein ähnliches Problem anliegt, wohl keine Bürgerinitiative in der Bundesrepublik gegeben hat mit einer ähnlichen Zielsetzung, oder mit einer ähnlichen Problematik, die eine solche Bedeutung erlangt hat, wie die hiesige.

Interviewer: Glauben Sie generell, daß Bürgerinitiativen öfter durchgeführt werden sollten in Deutschland?

Herr Wagner: Ich bejahe diese Frage ausdrücklich und auf die Gefahr hin, daß natürlich, und die Optik ist ja da, daß natürlich unter Bürgerinitiativen auch sehr viel Querulantentum vorhanden sein wird, nicht wahr? Wir haben in Bonn, ausgewiesen nach dem, ich glaube nach dem Adressbuch, 60 Bürgerinitiativen. Ich habe nicht das Mandat, ein kritisches Wort darüber zu sagen, aber ich glaube immerhin feststellen zu dürfen, daß nur wenige davon, einige allerdings sehr potente, sehr profilierte, nicht wahr, das Gewicht etwa der hiesigen Bürgerinitiative haben." (Abridged)

(INTER NATIONES, 32 Interviews, Bestell-Nummer: 20277)

Gespräch mit dem Leiter einer Bürgerinitiative

Hören Sie sich das ganze Band einmal an; die Aufnahme dauert etwa fünf Minuten. Lösen Sie dann die folgenden Aufgaben, deren Reihenfolge ungefähr dem Gesprächsverlauf entspricht. Sie dürfen sich die Aufnahme (oder Teile daraus) mehrmals anhören.

1. Geben Sie einen kurzen Bericht über die Geschichte von Herrn Wagners Bürgerinitiative. Gliedern Sie Ihren Bericht in vier Absätze:

   a. Was ist oder war das Problem?
   b. Wie haben die Behörden auf die Bürgerinitiative reagiert?
   c. Welchen Erfolg hat die Bürgerinitiative gehabt?
   d. Was erwarten die Mitglieder der Initiative von der Zukunft?

2. Fassen Sie zusammen, was für die Wirkung einer Bürgerinitiative maßgebend ist.

3. Schreiben Sie

   - einen Dialog zwischen Herrn Wagner und dem Münchner Immobilienhändler, in dem beide ihren Standpunkt vertreten

   ODER

   - einen Brief von Herrn Wagner an die Bad Godesberger Lokalzeitung, in dem er um neue Mitglieder für seine Bürgerinitiative wirbt.

(200 - 250 Wörter)

ASSESSMENT - PART II: Final Examination

B. Work from recorded texts (ctd.)
Part (ii) - 2 1/2 hours

SECOND EXAMPLE

Urlaubs- und Ferienzeit

Gerald Schueler: Sie kennen verschiedene Möglichkeiten, in ihren Ferien anders zu leben als im Alltag, sich aus den Zwängen der Städte und der Zivilisation zu befreien. Hildrun trafen wir auf einem kleinen Zeltplatz in der Nähe von Kleve. Eine Gruppe von Jugendlichen hatte dort ihr Lager aufgeschlagen.

Hildrun: Auf unseren Lagern und Treffen sind wir Vegetarier, das hat was mit unserem Leitgedanken - Ehrfurcht vor dem Leben - zu tun. Unser zweiter Leitgedanke heißt: Toleranz und Friedensliebe und Demokratieverständnis. Verständigung mit andern Völkern wird bei uns gemacht, und in diesem Zusammenhang machen wir eben auch Wanderungen und auch Austausch, Jugendaustausch in andere Länder.

Gerald Schueler: Können Sie mal schildern, wie das so abläuft, wenn Sie so 'ne Wanderung machen?

Hildrun: Bei Wanderungen sind das kleinere Gruppen, so sechs bis zehn Leute. Bei festen Lagern, also Standlagern, wo dann natürlich auch kleinere Wanderungen durchgeführt werden, sind das zwischen 25 und 40 Kinder oder Jugendliche. Kommt ganz drauf an. Altersmäßig eben dann auch getrennt. Und da haben wir Koten. Das sind Vierbahnenzelte, die nehmen wir dann immer mit und stellen sie dann auf im Wald.

Gerald Schueler: Jeder muß einen im Rucksack tragen oder auf dem Rucksack tragen.

Hildrun: Ja, so ungefähr, ja ja. Natürlich gleiches Recht für alle. Keiner wird bevorzugt, weder Junge noch Mädchen, jeder trägt das Gleiche. Und dann wird eben gewandert, wird frühmorgens aufgestanden, alles wird ganz natürlich gemacht, man wäscht sich im Bach...

Gerald Schueler: Warum machen Sie das eigentlich? Warum geh'n Sie denn eigentlich so wandern mit den Leuten?

Hildrun: Das macht ihnen unheimlich viel Spaß...

Gerald Schueler: Ja.

Hildrun: Also viele von ihnen sind vorher noch nie so wandern gegangen in der Art und sind im ersten Moment natürlich entsetzt. Erstmal über die Hygieneverhältnisse, ist natürlich nicht alles aus Mamas Waschmaschine, und dann natürlich auch über die einigermaßen anstrengende Art, so zu wandern, denn das ist ja ein bißchen strapaziös. Aber fast alle sind begeistert hinterher, weil man ganz intensiven Kontakt mit der Natur bekommt und sich sehr gut kennenlernt, sehr gut eigentlich. Also ich hab' schon für meine Begriffe sehr viel gelernt, Zwischenmenschliches gelernt, und ich hab' auch immer das Gefühl, ich kann also was nehmen sozusagen, lernen und auch was wiedergeben an Begeisterung und an Freude. Also deshalb kommt man eigentlich immer reicher wieder als ärmer.

MUSIK

Gerald Schueler: Besonders beliebt bei Jugendlichen, weil besonders preiswert, ist das Verreisen per Anhalter. Benna und Frieder standen am Verteilerkreis zur Köln-Bonner Autobahn.

Gerald Schueler: Benna und Frieder, ihr steht hier an der Autobahn und wartet darauf, mitgenommen zu werden von irgend jemandem. Wo kommt ihr eigentlich her, jetzt im Moment?

Benna: Jetzt im Moment - zuerst aus Amsterdam, also mit Umwegen aus Amsterdam.

Gerald Schueler: Seid ihr also schon länger unterwegs, wollt ihr irgendwohin auch?

Benna: Ja, also wir waren schon überall, wo wir hinwollten, und jetzt wollen wir bloß wieder zurück, ne. Wir haben kein Geld mehr.

Gerald Schueler: Wohin wollt ihr jetzt zurück?

Benna: Nach Bonn.

Gerald Schueler: Seid ihr eigentlich die ganze Strecke, die ihr gefahren seid, getrampt oder ...

Benna: Nee, wir hatten ein Interrail-Ticket, und man kann also für 370,-- Mark in Deutschland so ein Ticket kaufen, das gilt für alle Leute unter 26 glaub' ich, und da kann man einen Monat lang durch ganz Europa trampen, und - ja und auch durch Marokko, ne und Deutschland halber Preis.

Frieder: Wenn man so mit Interrail macht oder so trampt oder so, dann ist man erstens mal nicht festgebunden und man kann, ja man kann halt machen, was man will. Man ist sehr frei.

Gerald Schueler: So trampen, ich mein, das ist ja doch 'ne ganz schön anstrengende Sache auch unter Umständen, ne wie...

Benna: Ja, man muß Geduld und Zeit haben.

Gerald Schueler: Ja, aber man muß ja auch irgendwo übernachten, man muß immer irgendwelche Leute finden...

Benna: Du, das ist kein Problem. Beim Trampen lernt man immer irgend jemand kennen, oder aber man pennt irgendwo auf Raststätten oder Bahnhöfen oder irgendwo auf 'ner Wiese oder so. Das ist nicht so wichtig. Man muß 'nen Schlafsack dabei haben.

Frieder: Ist manchmal ein bißchen riskant aber so....

Gerald Schueler: Vom Fahrstil her oder, daß man so Angst haben muß, daß da ganz wüste Autofahrer dabei sind, die einen vor den nächsten Baum setzen oder....?

Frieder: Nee, das ist weniger das Problem, wenn ich trampe, dann hab' ich bei manchen halt nur Angst, daß die irgendwie linke Sachen machen, ne.

Gerald Schueler: Wie lange seid ihr insgesamt unterwegs gewesen?

Frieder: Fast genau drei Wochen, morgen sind's drei Wochen. Wenn wir Geld gehabt hätten, dann wären wir noch länger weggeblieben. Wir wären zum Beispiel gerne noch in die Bretagne gefahren, ne.

Gerald Schueler: Ja.

Frieder: Und gerne noch was unten in Südfrankreich geblieben. Wir haben halt meine Interrailkarte verloren, und da mußten wir ja am anderen Tag nach Saarbrücken zurückfahren und eine neue kaufen, und da waren wir so direkt 400,-- Mark los, ne. Und das war ziemlich harter Schlag in die Kasse so.

Gerald Schueler: Einige Möglichkeiten von vielen. Aber nicht jeder mag Zeit und Energie zu großen Aktionen im Urlaub aufbringen. Viele Menschen brauchen den Urlaub einfach zur Erholung, um vom Arbeitsalltag abzuschalten, zu faulenzen, sich in die Sonne zu legen, falls es das Wetter erlaubt. (Abridged)

MUSIK

(INTER NATIONES, Deutscher Kulturspiegel, August 1980, Bestell-Nummer: 10180)

Urlaubs- und Ferienzeit

Hören Sie sich die beiden Interviews mit Hildrun und mit Benna und Frieder als Ganzes einmal an. Lösen Sie dann die folgenden Aufgaben. Sie dürfen sich die Aufnahme (oder Teile daraus) mehrmals anhören.

1. Interview mit Hildrun
   Machen Sie Notizen auf deutsch zu den folgenden Punkten:
   a. Was die Jugendlichen im Lager tun müssen.
   b. Was im Lager anders ist als zu Hause.
   c. Warum die Kinder und Jugendlichen nachher so begeistert sind.

2. Interview mit Benna and Frieder
   Machen Sie Listen mit Stichworten zu den folgenden Punkten:
   a. Orte und Gegenden, wo Benna und Frieder auf dieser Reise gewesen sind.
   b. Was man alles mit einem Interrail-Ticket machen kann.
   c. Vor- und Nachteile einer solchen Ferienreise.

3. Vergleich der beiden Arten, Ferien zu machen.
   Tragen Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in die folgende Tabelle ein:

Gemeinsamkeiten	Unterschiede	
	Hildrun	Benna u. Frieder

4. Bearbeiten Sie eine der folgenden Aufgaben.
   Entscheiden Sie sich für eine der beiden Formen, Ferien zu machen. Schreiben Sie einen Artikel für die Schülerzeitung, in dem Sie Ihre Mitschüler von den Vorteilen solcher Ferien zu überzeugen versuchen.

   ODER

   Entscheiden Sie sich gegen eine der beiden Formen, Ferien zu machen. Schreiben Sie einen Artikel für die Schülerzeitung, in dem Sie Ihre Mitschüler vor den Nachteilen oder Gefahren warnen.

   (150 - 200 Wörter)

5. "Nicht jeder mag Zeit und Energie zu großen Aktionen im Urlaub aufbringen."
   Wie stehen Sie dazu?
   Nehmen Sie Stellung.

   (150 - 200 Wörter)

ASSESSMENT - PART II: Final Examination

B. Work from recorded texts (ctd.)
Part (ii) - 2 1/2 hours

THIRD EXAMPLE

Junge Leute in einer jungen Stadt (Wolfsburg)
(BBC Radio 4, "Deutsch für die Oberstufe", 10th March, 1976 - Abridged.)

Sprecher: Die Rathausuhr schlägt vier. Die Melodie, die vom Glockenspiel ertönt, klingt bekannt, obwohl wir uns weit weg von den Küsten Großbritanniens befinden. Der Verkehr auf der Straße vor dem Rathaus wird reger. Es ist der Anfang des Spitzenverkehrs. Viele Autos sausen an uns vorbei, denn wir befinden uns in der Stadt, die die meisten PKW pro Kopf der Bevölkerung besitzt - ein PKW pro 3,4 Einwohner - und dazu zählen natürlich nicht die Tausende von Autos, die auf großen Plätzen vor der Fabrik auf Abtransport warten. Ja, wir befinden uns in der Stadt des 'Käfers', in Wolfsburg.
Die Stadt, mit 135.000 Einwohnern, sieht sehr modern und vor allem sehr sauber aus. Im Stadtzentrum, in der Nähe des neuen Stadttheaters, würde man nie ahnen, daß man sich in einer Industriestadt befindet, in einer Stadt, die nur durch diese Industrie - die Autoindustrie - entstanden ist. Ja, Wolfsburg ist eine der jüngsten Städte in der Bundesrepublik Deutschland.
Die Wolfsburg, Sitz eines Adelsgeschlechtes, gab es schon 1302, aber einen Ort, eine Stadt mit diesem Namen gibt es erst seit 1938 - oder genauer gesagt - seit 1948 - also erst seit kaum 30 Jahren.

Schwering: Wolfsburg ist eine sehr junge Stadt. Sie ist im Jahre 1938 durch die Ansiedlung des V.W.-Werks aus drei Dörfern entstanden und hatte damals etwa 1000 Einwohner. Jetzt hat die Stadt 135.000 Einwohner, ist also eine kleine Großstadt. Die Stadt wird nach wie vor ganz wesentlich vom V.W.-Werk geprägt. Die Stadt ist nicht nur ganz jung, sondern sie hat auch eine junge Bevölkerung. Das Durchschnittsalter der gesamten Bevölkerung in unserer Stadt beträgt 33 Jahre.

Reporter: Ich bin erst seit 24 Stunden bei Ihnen hier in Wolfsburg, aber die Stadt hat einen sehr sehr guten Eindruck auf mich gemacht; also, die sieht überhaupt nicht nach Industriestadt aus. Wie kommt das?

Schwering: Es liegt einmal daran, daß diese Stadt neu gebaut ist, und zwar im wesentlichen nach dem Kriege neu gebaut ist. Zum anderen ist es darauf zurückzuführen, daß diese Stadt nahezu sämtlichen Grund und Boden im Eigentum hatte. Und wir haben ganze Stadtteile gebaut auf städtischem Grund und Boden, so daß wir also die Schwierigkeiten nicht wie andere Städte hatten, die nicht über den Grund und Boden selbst verfügten, sondern wir konnten in der Größenordnung von 16.000 - 18.000 Einwohner-Stadtteile nach und nach entstehen lassen. Wir haben dabei den vorhandenen Wald - diese Stadt liegt ja zwischen Harz und der Lüneburger Heide - wir haben den bestehenden Wald geschont, haben die Stadtteile durch den Wald voneinander getrennt, so daß der Wohnwert dieser Stadt sehr hoch ist und man einen architektonisch guten Eindruck kriegt. Das liegt wiederum daran, daß diese Stadt eine der finanzkräftigsten Städte ist. Das hängt wiederum zusammen mit der in der Vergangenheit zumindest gut gewesenen wirtschaftlichen Situation im V.W.-Werk.

Sprecher: Wie vieles andere - ja, wie alles in Wolfsburg - irgendwie mit dem V.W.-Werk zusammenhängt. Das war übrigens der Stadtdirektor von Wolfsburg, Herr Hans Schwering, im Gespräch mit unserem Reporter.
Unser Reporter sprach auch mit Herrn Sandmann vom Presseamt der Stadt Wolfsburg, der 1945 nach Wolfsburg kam. Wie sah es hier damals aus?

Sandmann: Die Stadt war ein einziges Barackenlager. Von der Stadt, wie sie sich heute darstellt, standen nur wenige Häuserblocks, ein Straßengeviert und eine Waldsiedlung. Knapp 15.000 Einwohner gab es damals. Sie lebten, wie gesagt, hauptsächlich in Baracken - es waren entlassene Soldaten, Flüchtlinge.

Reporter: Wann fing es mit dem eigentlichen Bau der Stadt an? Sagen wir, bis zu diesem Punkt kann man wirklich nicht von einer Stadt reden, wie Sie selbst sagten, es waren Baracken.

Sandmann: Der Bau der Stadt fing eigentlich unmittelbar nach der Währungsreform an, das war im Jahre 1948, also '49 begann es, und '50 war es schon voll im Gange. Die V.W-Werke begannen sich auch mit der Währungsreform in einem nie vorausgeahnten Tempo zu entwickeln. Die Nachfrage nach Autos war so groß, daß eigentlich in jedem Jahr neue Produktionsrekorde im V.W.-Werk erzielt wurden.

Sprecher: Im Jahre 1948 begannen die V.W.-Werke sich zu entwickeln, und so begann das Wachstum der Stadt, bis sie in den sechziger Jahren die jetzige Größe und Schönheit erreichte.
Seit Anfang seines Bestehens ist Wolfsburg immer eine Stadt mit einer verhältnismäßig sehr jungen Bevölkerung gewesen. Was tut die Stadt für die vielen jungen Einwohner? Diese Frage stellte unser Reporter dem Stadtdirektor.

Schwering: Wir haben auf Grund unserer Finanzkraft den Vorteil, daß wir die notwendigen öffentlichen Einrichtungen in den Stadtteilen gleichzeitig mit den Wohnungen erstellen können. So bauen wir für die Jugendlichen; für die Kinder Spielplätze, für die Jugendlichen Bolzplätze. Es sind genügend Sporteinrichtungen in den Stadtteilen, wir bieten den Jugendlichen ganz speziell Freizeitheime an, allerdings nicht nur den Jugendlichen. Diese Freizeitheime dienen eigentlich der Begegnung zwischen Jugend bis zum Alter.

Sprecher: Wir besuchten eines dieser Freizeitzentren im Norden der Stadt und sprachen dort mit dem Leiter dieses Zentrums, mit Herrn Mazur, der uns das Zentrum und seine Arbeit dort beschrieb.

Mazur: Ja, also das Haus ist etwa 1.800m^2 groß, es ist gelegen an dem sogenannten neuen Teich. Im Haus befinden sich: ein großer Mehrzwecksaal, mehrere Werkräume, Tonstudio, Jugendräume, Musikräume, ein Seniorentreff, eine Zweigstelle der Stadtbücherei und mehrere Klubräume.

Reporter: Wie groß ist dieser Stadtteil?

Mazur: Dieser Stadtteil ist ca. 22.000, hat circa 22.000 Einwohner und umfaßt also das Gebiet Alt-Wolfsburg mit dem Schloß. Hinzugekommen sind also auch durch die Gebietsreform, durch die Eingemeindung, hier noch mehrere Ortschaften, die an die nördlichen Stadtteile grenzen, wobei ich gleich sagen muß, daß aus diesen ehemaligen Dörfern kaum Besucher hier herkommen.

Reporter: Wieviele Besucher haben Sie jetzt am Abend?

Mazur: Ja, also Kinder haben wir im Durchschnitt pro Tag, in dem sogenannten 'Offenen Bereich' und in Kursen 70 - 80, Jugendliche etwa um 100, Senioren täglich zwischen 30 und 40 und Erwachsene auch so täglich zwischen 30 und 40.

Reporter: Was bieten Sie hier den Jugendlichen an?

Mazur: Ja, wir haben also hier mehrere Möglichkeiten, d.h. einmal im musisch-kreativen Bereich. Wir haben verschiedene Werkräume, wo man also Möglichkeiten hat, mit verschiedenen Materialien zu arbeiten. Wir haben also hier Tonstudios, wo man Musik selbst machen kann, selber produzieren kann; das wird also auch sehr viel benutzt. Wir haben auch mehrere Musikgruppen, auch Einzelinterpreten, die also hier regelmäßig herkommen und da ihre Musik machen und die auch produzieren.

Reporter: Machen Sie auch ab und zu Diskothek?

Mazur: Wir haben hier unten im Haus einen Raum, der nennt sich 'Pinte' und wird betrieben von einer Gruppe Jugendlicher, die also hier dreimal die Woche, montags-, mittwochs- und freitagsabends so eine Diskothek durchführen. Das machen die Jugendlichen dort in eigener Regie, wie sie sich also auch den Raum selbst gestaltet haben.

Sprecher: Über 20.000 Schulpflichtige besuchen die 59 Schulen, die sich in Wolfsburg befinden. Unser Reporter unterhielt sich bei der Schulbehörde mit zwei Schulräten, Herrn Mirbe und Herrn Nieferd. Wie sieht es in Wolfsburg mit den Schulgebäuden aus?

Mirbe: Ja, wir können sagen, daß Wolfsburg zum allergrößten Teil sehr modern ausgestattete Schulen hat. Es sind zum großen Teil neue Schulen. Wenn man andere deutsche Städte besucht, findet man häufig noch ältere Gebäude, die oft 30, 40 Jahre alt sind und auch noch älter. Das gibt es hier in Wolfsburg überhaupt nicht. Besonders muß man auch erwähnen, daß in der Schulentwicklungsplanung der Stadt von Anfang an vorgesehen war, daß man möglichst in Schulzentren plant, d.h. also, daß man mindestens

die Orientierungsstufe und die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium in einem großen Zentrum unterbringt. Das ist nicht nur pädagogisch zu vertreten, weil nämlich Übergänge erleichtert werden, sondern es ist auch sichtlich ökonomischer, so zu planen.

Reporter: Haben die Schulen, sagen wir, Spielplätze dabei, oder mangelt es an Spielplatzraum?

Nieferd: Da Wolfsburg eine junge Stadt ist und von Anfang an, sozusagen vom Stand Null aus planen konnte, hat man hier großzügig, was die Fläche anbetrifft, geplant und auch verwirklicht und hat Zug um Zug bei den Schulen, die man eingerichtet hat, sowohl im Zentrum als auch an der Peripherie, genug Platz gelassen für Freiraum der Kinder, für Spielplätze, für Sportanlagen und was sonst noch dazu gehört, wie Werkeinrichtungen und Sporthallen usw.

Junge Leute in einer jungen Stadt (Wolfsburg)

Diese Aufnahme besteht aus verschiedenen Interviews, die in Wolfsburg geführt wurden.

Hören Sie sich das ganze Band einmal an; die Aufnahme dauert etwa fünf Minuten. Lösen Sie dann die folgenden Aufgaben, die der Reihenfolge der Interviews entsprechen. Sie dürfen sich die Aufnahme (oder Teile daraus) mehrmals anhören.

1. Hören Sie sich den Anfang der Aufname noch einmal an, und ergänzen Sie dann die fehlenden Stellen im folgenden Teil des Textes:

   Viele Autos....., denn wir befinden uns.....

   .....besitzt -- .....

   ..... -- und dazu zählen natürlich nicht die Tausende von Autos,

   ..... . Ja, wir befinden uns in der Stadt des

   'Käfers', in Wolfsburg. Die Stadt, ...

   ..... . Im Stadtzentrum ...

2. Beschreiben Sie mit Ihren eigenen Worten die Geschichte von Wolfsburg und wie die Stadt entstanden ist. Benutzen Sie die Informationen, die in der Einleitung gegeben werden und im ersten Teil von dem, was Herr Schwering sagt. (Etwa 50 Wörter)

3. Beantworten Sie die folgenden zwei Fragen. Benutzen Sie das, was der Stadtdirektor von Wolfsburg, Herr Hans Schwering, sagt.
   - Wieso konnte Wolfsburg schöne Stadtteile bauen?
   - Was tat man, um die Stadt möglichst schön zu machen?

4. Fassen Sie kurz zusammen, was Herr Sandmann vom Presseamt über den Aufbau von Wolfsburg und die Situation in Wolfsburg nach dem Krieg sagt. (Nicht mehr als 100 Wörter)

5. Schreiben Sie eine Anzeige, die in einer Schülerzeitung erscheinen soll, damit mehr Schüler in das Jugendzentrum kommen, in dem der Reporter sein Interview mit Herrn Mazur geführt hat. Erwähnen Sie die Einrichtungen des Zentrums und die Möglichkeiten, die es bietet. (Nicht mehr als 100 Wörter)

6. Möchten Sie in Wolfsburg wohnen? Geben Sie Gründe für Ihre Antwort.

   ODER

   Stellen Sie sich vor, Sie sind vor ein paar Monaten nach Wolfsburg umgezogen. Schreiben Sie einen Brief an einen Freund/eine Freundin, in dem Sie Ihre Eindrücke über die Stadt wiedergeben.

(Etwa 200 - 250 Wörter)

ASSESSMENT - PART II: Final examination

C. Work from printed texts (2 3/4 hours)

FIRST EXAMPLE

Und sie sind doch verschieden

Die Ideologie der angeblichen Gleichheit von Mann und Frau postuliert, daß es Rollenklischees in Zukunft nicht geben würde, wenn man Knaben und Mädchen in Elternhaus und Schule gleich erzöge. Zu einer Chancengleichheit gehört die Zulassung der Frau zu allen Berufen, die bisher als 'Männerberufe' galten, wie etwa Pilot, Kapitän und Offizier, umgekehrt die der Männer zu Berufen, die bisher von Frauen 'besetzt' waren: Hebamme, Kindergärtnerin oder Hausfrau.
Wir Deutschen sind ein leichtgläubiges und begeisterungsfähiges Volk. "Es war getan, fast eh gedacht", könnte man mit Goethe sagen; denn statt nun erst einmal mit Hilfe von seriöser Wissenschaft zu beweisen, daß der Wunschtraum der angeborenen Gleichheit von Mann und Frau wirklich stimmt, setzen wir wieder den Wunschtraum für die Wirklichkeit. Also: Gleichheit im Kindergarten, am besten durch totale Nicht-Beeinflussung der Kinder nach Kinderladenmanier, Gleichheit in den Gesamtschulen, nicht nur durch Koedukation, sondern durch total gleiches Lernangebot, Gleichheit selbstverständlich in den Chancen zur Berufsausbildung jeglicher Art. Die Ergebnisse dieser Veränderung sind eindrucksvoll:
Bei GLEICH geringer Beeinflussung von Knaben und Mädchen in Kindergärten mit Kinderladenstil VERSTÄRKEN sich die typischen Geschlechtsunterschiede statt, wie erhofft, zu verschwinden: die Jungen verstärken ihr Gerangel miteinander, das schließlich zur Auslese des körperlich Stärksten wird. Die Mädchen - moderne, nicht frustrierte, kecke Mädchen - ordnen sich dieser Hierarchie kampflos unter.
In den antiautoritären Grundschulen mit Koedukation tritt geradezu eine Polarisierung der Geschlechter auf: Mädchen spielen bevorzugt mit Mädchen, Jungen bevorzugt mit Jungen.
Durch die Schuljahre hindurch wird deutlich, daß die Mädchen eine bessere Schulfähigkeit haben: mehr Fleiß, mehr Regelmäßigkeit, mehr gehorsames Zuhören, mehr Ausdauer, und infolgedessen häufig bessere Zensuren. Dieses hat in manchen Gesamtschulen bereits eine Feminisierung in den zum Abitur führenden Gruppen hervorgerufen.
Schon jetzt stechen die Mädchen die jungen Männer in vielen Bereichen aus: Sie kommen zügiger durch die Schule, sie erwerben rascher einen Berufsabschluß, sie haben weniger Neurosen, sie fahren umsichtiger Auto und verursachen weniger Unfälle; sie sind schon als kleine Mädchen friedfertiger, sanfter, zärtlicher, sie sind auf der ganzen Linie tüchtig und brauchbar. Kurz, die Frauen beginnen durch ihre größere Schul-, Lebens- und Leistungsfähigkeit den Männern den Rang abzulaufen.
Freilich, die Sache wird durch die Bemühungen der Studienstiftung des deutschen Volkes wieder in ein anderes Licht gerückt. Diese Institution selektiert durch spezielle Tests die für das Studium am besten geeigneten Abiturienten aus, um sie zu fördern, gewissermaßen um den kleinen Genies zur Entfaltung zu verhelfen. Und hier nun stellt sich heraus: Nicht ein einziges Mädchen unter den Star-Abiturienten würde zum 'Stift' avancieren. So müßte man mildernde Umstände für Mädchentests entwickeln, damit nicht passiert, was heute eben nicht mehr sein darf: Dominanz von Männern bei der Auslese zu wissenschaftlicher Berufsvorbereitung.
Entwicklungspsychologen haben längst beobachtet, daß erstens die Kurve der geistigen und körperlichen Entwicklung bei Jungen und Mädchen verschieden verläuft - die Mädchen sind rascher im Sprechen und feinmotorischen Handhabungen, ebenso wie im Wachstum und in der Geschlechtsreife; sie bringen es insgesamt zu einer geringeren Zahl von Hoch- wie Niedrigleistungen als ihre Konkurrenten vom männlichen Geschlecht. Mädchen haben zweitens in größerer Häufigkeit von Anbeginn an andere, im Durchschnitt sehr viel mehr personenbezogene Interessen als die Männer. Und die modernen Geschlechterpsychologen sind gewiß auf dem rechten Weg, wenn sie darin einen anlagebedingten Begabungsunterschied erkennen. Eins hat das ideologische Großexperiment also erneut erwiesen: mehr Gerechtigkeit entsteht gewiß nicht, wenn man Ungleiches gleich macht; es entsteht neue Ungerechtigkeit.

(Quelle: Christ und Welt)

1. Beantworten Sie die folgenden Fragen:
   a. Was behaupten die Anhänger der Gleichheitsdoktrin und was fordern sie?
   b. Welche Fehler machen die Vertreter der Gleichheitsideologie?
   c. Welche Folgen haben nach Meinung der Autorin die Bemühungen, Gleichheit zu verwirklichen bei den Mädchen und welche bei den Jungen?
   d. In welchem Bereich sind Jungen den Mädchen überlegen?

2. Notieren Sie in Stichworten:
   a. Die Gründe für die besseren Noten der Mädchen in der Schule (4 Angaben)
   b. Was die größere Lebens- und Leistungsfähigkeit der Frauen zu beweisen scheint. (4-6 Angaben)
   c. Was von den Entwicklungs- und Geschlechtspsychologen als spezifische Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festgestellt wurde. (5-7 Angaben)

3. Schreiben Sie den folgenden Abschnitt um, und verwenden Sie dazu die am Rand gegebenen Ausdrücke. Achten Sie aber darauf, daß Sie dabei in einigen Fällen auch die Struktur des Satzes ändern müssen.

   Beispiel: Die Ideologie der angeblichen Gleichheit (kein Unterschied)
   von Mann und Frau postuliert, ...

   Die Ideologie, daß es zwischen Mann und Frau angeblich keinen Unterschied gibt, postuliert, ...

   Die Ideologie der angeblichen Gleichheit
   von Mann und Frau postuliert, daß es Rollen-
   klischees in Zukunft nicht geben würde, wenn
   man Knaben und Mädchen in Elternhaus und Schule (Eltern und Lehrer)
   gleiche erzöge. Zu einer Chancengleichheit gehört
   die Zulassung der Frau zu allen Berufen, die (Berufe ergreifen können)
   bisher als 'Männerberufe' galten, wie etwa (halten für)
   Pilot, Kapitän und Offizier, umgekehrt die
   der Männer zu Berufen, die bisher von Frauen (Berufe ergreifen können)
   'besetzt' waren: Hebamme, Kindergärtnerin oder (ausüben)
   Hausfrau.

4. Übersetzen Sie die zwei letzten Absätze ins Englische, von "... Entwicklungspsychologen haben längst beobachtet ..." bis zum Ende des Textes.

5. Fassen Sie die Argumente der Autorin gegen die Gleichheit in Stichworten kurz zusammen. (Etwa 100 Wörter)

6. Beschreiben Sie auf deutsch die Bedeutung der folgenden Wörter und Ausdrücke:

   Beispiel: etwas in ein anderes Licht rücken - etwas sieht anders aus, wenn man es von einem anderen Standpunkt aus betrachtet.

   sich verstärken (Z.17) -
   zügig (Z. 30) -
   umsichtig (Z. 31) -
   Star-Abiturienten (Z. 39) -
   mildernde Umstände (Z. 40) -

7. Schreiben Sie einen Aufsatz von 300-350 Wörten über eins der folgenden Themen:
   a. Angenommen Sie sind völlig gegen die Argumente der Autorin. Verfassen Sie einen Zeitungsartikel, in dem Sie Ihren eigenen Standpunkt ausführlich darstellen.
   b. Analysieren und beurteilen Sie den Aufbau und den Stil des vorliegenden Textes.
   c. Stellen Sie sich vor, Sie helfen ab und zu in einem Kindergarten oder in einer Grundschule, wo es sowohl Jungen als auch Mädchen gibt, die man gleich zu behandeln versucht. Beschreiben Sie ein paar konkrete Situationen und die Reaktion der Kinder.
   d. Was halten Sie davon, daß Frauen Pilot, Kapitän oder Offizier werden und Männer Hebamme, Kindergärtnerin oder Hausfrau?
   e. Gleichheit zwischen Mann und Frau: Wie ist die Situation in Ihrem Land?

ASSESSMENT - PART II: Final examination

C. Work from printed texts (2 3/4 hours)

SECOND EXAMPLE

Bauer sucht Bäuerin...

Landleben hat wieder an Reiz gewonnen

Vielen Städtern tut der junge Bauer leid. Sie stellen sich vor, wie geräumig sein Hof ist, sie wissen, daß er in guter Luft lebt und vermutlich nie verhungern wird. Sie haben gelesen, daß die Politik sich bemüht, den Nährstand über Wasser zu halten, sie haben aber auch gehört, daß er im Grunde ein armer Teufel ist - weil niemand ihn heiraten will. Vielen Städtern, die von sich auf andere schließen, scheint es höchst plausibel, daß sich ein junges Mädchen bestens bedanken würde, sollte ihr zugemutet werden, ein Leben 'im Stall' zu verbringen. Bauerntöchter, die den Bürostuhl für erstrebenswerter halten als den Melkschemel und sich in Stöckelschuhen besser gefallen als in Holzpantinen, dürfen rundum mit Verständnis rechnen. Das Wort 'Bäuerin' hat einen allzu urtümlichen Klang.

Doch auch die Politiker und manchmal sogar die schlauen Bauern selber stießen früher in dieses Horn. "Schaun Sie sich doch die Madln an", lautet die Sentenz der Wissenden, "wer geht denn von denen da noch auf einen Hof?" Der Einwand, daß mancher Bauernhof dank unaufhaltsamer Mechanisierung auf dem Weg zum Industriebetrieb sei, wurde dann mit einer Handbewegung erledigt. Es galt der Spruch: der Jungbauer weiß, daß er 'keine Bäuerin kriegt', weshalb er auf seinen Erbberuf verzichtet, während der Altbauer dasselbe weiß und deshalb gar keine Lust zum Investieren verspürt. Ergebnis: so geht es mit unserer Landwirtschaft trotz Unterstützung bergab.

Von den bayerischen Landwirtschaftsämtern ist zu erfahren, daß sich junge Frauen, die einem durchaus nicht landwirtschaftlichen, manchmal sogar großstädtischen Milieu entstammen, in steigender Zahl einer dreisemestrigen Fachschulausbildung in 'ländlicher Hauswirtschaft' unterziehen. Oft haben diese Frauen bereits einen anderen Beruf erlernt, sind Lehrerinnen, Friseusen, Arzthelferinnen, Sekretärinnen oder - ein Glücksfall - Buchhalterinnen. Die Motivation zu jener Zweitausbildung ist in aller Regel ein wartender Mann. Natürlich gibt es unter den Verliebten eine Dunkelziffer, weil manche sich für klug genug halten, autodidaktisch Bäuerin zu werden.

Aus mehreren Gründen hat das Landleben an Reiz gewonnen. Zuerst sei ein schnödes materielles Motiv genannt: Ein Hof ist ein Wertobjekt. In ganz Bayern, auch in entlegenen ländlichen Gebieten, sind die Bodenpreise enorm gestiegen. Der Bauer wird zwar behaupten, daß er davon nichts habe, weil er von seinem Grundstück nichts 'herunterbeißen' könne - aber immerhin. Ferner sind die Betriebe durchweg modernisiert, mechanisiert und vor allem spezialisiert. Wer in eine Hühneraufzucht oder einen Ackerbetrieb hineinheiratet, kann sich eine Abneigung gegen Schweinegestank weiterhin leisten. Wer sich der Milchproduktion hingibt, muß selbstverständlich in den Kuhstall. Muß tatsächlich dort höchstpersönlich nach dem Rechten sehen, denn ein Knecht, ein Schweizer, kostet heutzutage ein Sündengeld. Gute Fachlehrer weisen jedoch darauf hin, daß nicht nur manuelle Geschicklichkeit gefragt ist - das Melken erfolgt ohnehin maschinell - sondern auch Sensibilität, ob die unverbesserlichen Stadtleute das nun glauben oder nicht. Eine Kuh, wenn sie ergiebig sein soll, ist eben nicht wie eine andere Kuh. Jede ist für Streicheleinheiten sehr empfänglich.

Hier ist der bayerische Landwirtschaftsminister Eisenmann zu preisen, der seit jeher, und sei es im Gasthof 'Zum schwarzen Ochsen', den männlichen Klageweibern fest ins Gesicht gesehen und ihnen erklärt hat, ein richtiges Mannsbild, das etwas darstelle und etwas tauge, finde allemal eine Frau. Mittlerweile haben sich viele Kenner der bayerischen Agrikultur der ministeriellen Meinung angeschlossen. "Aber selbstverständlich", sagen diese Kenner, "bekommt der Bauer eine Frau", worauf sie einschränkend hinzufügen: "Es kommt halt auf den Mann an."

Manche Frauen schätzen es, wenn sie sich Zeit und Arbeit ein wenig nach Belieben einteilen können, und wenn es nicht mehr heißt: von acht bis zwölf Uhr dreißig und von ein Uhr bis halb fünf. Sie sehen auch einen Vorzug darin, daß sie ihren Arbeitsplatz sozusagen vor der Haustür haben und die Kinder stets um sich. Ebenso wird die kameradschaftliche Zusammenarbeit mit dem Mann als ein Wert an sich empfunden. Damit kein falscher Zungenschlag entsteht: Es genügt ja bereits, wenn

eine Minderheit von Frauen derartige Empfindungen hegt, denn schließlich sind auch in Bayern die meisten Männer keine Bauern. Aber die 'grüne Welle' ist schon wieder Wasser auf die Mühlen heiratswilliger Hoferben. Ein kleiner Bauerngarten mit zwanzig Kräutern, vier Gemüsesorten und drei Blumenbeeten, also mit der typischen Mischung von Angenehmem and Nützlichem gefiele manchem Stadtfräulein, das im dritten Stock wohnt und zweieinhalb Quadratmeter Balkon bepflanzen darf. Außerdem hat das Land 'j.w.d.' - Charakter eingebüßt, denn die Verkehrswege sind ausgebaut und ganze Familien im Nu in der Stadt.

Den Hof erbt der Sohn und nicht die Tochter - dieser Standpunkt wird im allgemeinen auch heute noch eingenommen, wenngleich modifiziert durch die Bereitschaft, das Desinteresse des ältesten Sohnes erforderlichenfalls zu respektieren und dann eben den Zweitältesten zu beglücken. Zeitlos ist der Kampf um die Hofübergabe. Der regierende Bauer bekommt jeden Tag zu hören, wie weise er wäre, zöge er sich aufs Altenteil zurück, und denkt dabei nur: "Schön blöd wäre ich." Das Problem, mit der Schwiegermutter auszukommen, stellt sich für einheiratende Schwiegertöchter mit besonderer Schärfe. Doch vor familiären Sorgen ist niemand sicher, auch der nicht, der die Großfamilie abgeschafft hat und sie nicht wieder einzuführen gedenkt. Übrigens ändern sich die Zeiten: Durfte früher, sofern nur genügend Vieh und Hektar in die Ehe mitgebracht wurden, die Braut häßlich sein wie die Nacht, wird heutzutage eher auf persönliche Qualität geachtet und der Umstand, daß viele zuziehende Damen finanziell total uninteressant sind, gnädig in Kauf genommen. Nur jung sollte die Braut sein - da sind die Bauern immer noch hartnäckig. Und sie sollte, wenn möglich, die lästige Buchhaltung übernehmen können, denn vor der haben die allermeisten Landmänner einen wahren Horror.

(Quelle: Frankfurter Allgemeine Zeitung)

Bauer sucht Bäuerin...

1. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

   a. Welche Personen beziehungsweise Gruppen und Behörden äußern ihre Meinung zum Thema "Für und gegen das Leben auf einem Bauernhof"? (7 Angaben).
   b. Welche Vor- und Nachteile hat das Landleben nach Meinung vieler Städter? (5 Angaben)
   c. Welche Vorzüge hat ein Leben auf dem Bauernhof vom Standpunkt einiger Frauen aus gesehen? (8 Angaben)
   d. Welche Eigenschaften sucht beziehungsweise akzeptiert ein Bauer heutzutage bei seiner zukünftigen Frau? (4 Angaben).

2. Verbinden Sie die folgenden Satzteile richtig miteinander:

a. Ein falscher Zungenschlag entstand,	insofern als diese dem Leben in der Großstadt ohnehin keine Reize abgewinnen können.
b. Das Argument, Landleben habe nur Vorteile, ist Wasser auf die Mühlen der Bauern,	daß sie nur selten in die Stadt kommen können.
c. Sie wohnen so 'j.w.d.' (= janz weit draußen),	weil er etwas anderes sagte, als er meinte.

3. Stellen Sie eine Liste zusammen:

   a. mit 5 Ausdrücken, die darauf hinweisen, wie sich Stadtbewohner eine Meinung bilden,
   b. mit 4 Ausdrücken, die Reaktionen und Sprechweisen von Politikern und schlauen Bauern charakterisieren,
   c. mit drei Wörtern, die die Arbeitserleichterung auf dem Bauernhof beschreiben,
   d. mit drei Wörtern, die sich auf Arbeitsbereiche auf einem Bauernhof beziehen.

4. Welche Wörter beziehungsweise Ausdrücke im Text entsprechen den folgenden Formulierungen?

   a. Stadtbewohner, die trotz besseren Wissens ihre Meinung nicht ändern wollen.
   b. Männer, die ständig über ihr Schicksal jammern.
   c. ein Mann, der den Vorstellungen von dem, was ein Mann eigentlich sein sollte, entspricht.
   d. der Bauer, der den Hof leitet.
   e. Frauen, die von Bauern akzeptiert werden, obwohl sie kein Geld mit in die Ehe bringen.

5. Beschreiben Sie auf deutsch die Bedeutung der folgenden Wörter und Ausdrücke:

   Beispiel: eine Dunkelziffer - die genaue Zahl läßt sich nicht festellen.

   a. Frauen in steigender Zahl (Zeile 20/22) -
   b. es hat an Reiz gewonnen (Zeile 29) -
   c. es kostet ein Sündengeld (Zeile 38) -
   d. manuelle Geschicklichkeit ist gefragt (Zeile 39) -
   e. heiratswillige Hoferben (Zeile 58) -
   f. die Großfamilie (Zeile 72)
   g. es wird in Kauf genommen (Zeile 76)

6. Übersetzen Sie den dritten Absatz ins Englische, von "... Von den bayerischen Landwirtschaftsämtern ..." bis "... autodidaktisch Bäuerin zu werden."

7. Vervollständigen Sie mit eigenen Worten die folgenden Sätze aufgrund der Informationen im Text:

   a. Mit Verständnis dürfen die Bauerntöchter rechnen, die es vorziehen, ... (Zeile 7-10)
   b. Der Jungbauer verzichtet darauf, den Hof von seinem Vater zu erben, weil... (Zeile 15-17)
   c. Auch der Altbauer hat kein Interesse mehr daran, ... (Zeile 17-18)
   d. Obwohl auf vielen Bauernhöfen die Arbeit mechanisiert wurde und der Staat finanzielle Unterstützung gibt, ... (Zeile 18-19)

8. Schreiben Sie einen Aufsatz von 300-350 Wörtern über eins der folgenden Themen:

   a. Angenommen Sie sind ein Bauer beziehungsweise eine Bäuerin auf dem Land. Verfassen Sie einen Leserbrief, in dem Sie zu dem obigen Zeitungsartikel Stellung nehmem.
   b. Schreiben Sie einen Dialog zwischen zwei Freundinnen: Die eine ist mit einem Bauern verlobt und will an einem Landwirtschaftskurs teilnehmem, die andere ist Städterin und versteht nicht, warum ihre Freundin so etwas macht.
   c. Ein Bauer und ein Städter diskutieren darüber, was für eine Frau sie heiraten möchten. Schreiben Sie einen Bericht über ihre Diskussion.
   d. Angenommen Sie sind mit einem Bauern/einer Bäuerin verheiratet. Sie haben zwei kleine Kinder (zwei und vier Jahre alt) und sind (un)zufrieden. Erzählen Sie, warum.

Appendix I

SOME USEFUL SOURCES OF AUTHENTIC MATERIALS FOR TEACHING GERMAN IN THE SIXTH FORM

German weekly/monthly magazines for adults/teenagers, e.g. Brigitte, Stern, Das Neue Blatt, 7 Tage, Hör zu, Gong.
Local newspapers (German, Swiss, Austrian).
Jugendscala (five numbers per year), FREE, Frankfurt am Main.
Sprach-Illustrierte (quarterly), Langenscheidt KG, Berlin und München.
Unsere Zeitung (monthly), Eilers & Schünemann, Bremen.
Scala (monthly), FREE, Frankfurt am Main.

BBC School Radio and Television Series: Deutscher Club, radio 1985. Kein Problem, radio 1979. Treffpunkt Deutschland, radio & tv 1982/83. Unter uns, tv 1983/84.

Inter Nationes: Audiovisuelles Material, FREE, Bonn.
Authentik (seven numbers a year and cassette of broadcasts) available on subscription. Learning Resources Centre, Trinity College, Dublin 2.

Books:
Crass, H, H Herfurth and A Wild (eds.): Tatsachen und Ansichten. Eilers and Schünemann, 1979, new edition 1983.
Drochner, K-H: Deutsche Fragen. Texte zur jüngsten Vergangenheit. Langenscheidt, 1981.
Drochner, K-H: Texte von heute. Hueber, 1980.
Ferenbach, M and B Noonan: Einfach gesagt. Klett, 1974.
Griesbach, H: Moderne Welt 1. Hueber, 1970.
Griesbach, H: Moderne Welt 2. Hueber, 1971.
Griesbach, H: Humor und Satire. Hueber, 1972.
Häublein, G, G Häusler and T Scherling: Stellensuche - Bewerbung - Kündigung. Langenscheidt, 1984.
Hartley, P: Spotlight on German. Pan Books in association with Heinemann Educational Books, 1981.
Hajny, P F and H Wirbelauer: Lesekurs Deutsch. Langenscheidt, 1983.
Holly, E and A Sansome: Comprehension for 'A' level German. Longman, 1983.
Kilborn, R and P H Meech: Themen und Variationen. Harrap, 1980.
Kormann, H: Kritisch betrachtet. Hueber, 1977.
Kormann, H and H Kormann: Zur Diskussion gestellt. Hueber, 1981.
Linthout, G and H Schatz: Deutsch aktuell. Longman, 1983.
Neuner, G and others: Deutsch aktiv 2. Langenscheidt, 1981.
Neuner, G and others: Deutsch aktiv 3. Langenscheidt, 1984.
Papp, I and W Rug: Arbeit mit Texten. Klett, 1976.
Renaud, G and B Spans: Sprechen Sie mit! Klett, 1977.
Schäpers, R and others: Deutsch 2000, vols. 2 and 3. Hueber, 1973 and 1974.
Schmitt, R and others: Aktuelle Texte 2. Klett, 1978.
Schmitz, A and E Schmitz: Im Spiegel der Presse, vols. 1 and 2, Hueber, 1977 and 1976.
Seeger, H and H Zuleeg: Aktuelle Texte 1. Klett, 1977.
Seeger, H and H Zuleeg: Aktuelle Texte 3. Klett, 1980.
Shotter, D: Panorama, vol. 4 of 'Deutscher Sprachkurs'. Heinemann, 1981.
Stalb, H: Brennpunkte. Hueber, 1978.
Stalb, H: Praxis. Hueber, 1980.
Stevens, I, A Taylor and B E Taylor: Wahl-Magazin. Harrap, 1979.
Stöpfgeshoff, D: Kontakt mit der Zeit. Hueber, 1981.

OTHER USEFUL RESOURCES FOR THE GERMAN TEACHER

Baldegger, M, M Müller and G Schneider: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, 1981.
Lehrer und Lernende im Deutschunterricht. Kongreßbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung vom 4.-8. August 1980 in Nürnberg. Langenscheidt, 1981.
Littlewood, W: Communicative Language Teaching. Cambridge UP, 1981.
Maley, A, A Duff and F Grellet: The Mind's Eye. Cambridge UP, 1980.
Neuner, G, M Krüger and U Grewer: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt, 1981.
Piepho, H E: Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsskizzen. Quelle und Meyer, 1980.
Ur, P: Discussions that work. Cambridge UP, 1981.
Ur, P: Teaching Listening Comprehension. Cambridge UP, 1984.

Appendix II

UNTERRICHTSMATERIAL IST (KOSTENLOS) ERHÄLTLICH VON:

1. Goethe-Institut
   50 Princes Gate
   Exhibition Rd
   London SW7 9PH

2. Redaktion von Scala und Jugendscala
   Postfach 2929
   D-60090 Frankfurt/Main

3. Inter Nationes
   Kennedyallee 91-103
   D-5300 Bonn 2

4. BBC und Thames Television

This book takes a critical look at the present 'A' level language examinations and makes a radical reappraisal of the needs of students learning German for 'A' level and other examinations. It suggests a fundamental change of emphasis from traditional grammar translation methods to a more stimulating communicative approach centred round the interests and the intellectual development of the students. It outlines systematic procedures for exploiting authentic materials and texts of a wide variety of styles and registers, proposing a multi-media approach to language learning which involves the student personally in developing his/her research skills and critical facilities. This methodology is illustrated by a series of authentic texts with sample exploitations. The book also proposes a new style of 'A' level examination which matches this learner-centred approach.

The principles of encouraging learners to use their own initiative and intellectual skills to delve critically into the language and culture of the foreign country and its people are applicable at all levels of language learning; this volume should, therefore, prove a useful source of ideas for all who are concerned to make their language teaching lively and relevant to their students at whatever level, whether GCSE, Sixth Form, Further or Adult Education. The ideas and techniques will also be of interest to teachers of other languages who have a working knowledge of German.

Centre for Information on Language Teaching and Research

ISBN 0 948003 05 7

145